



**University of  
Zurich**<sup>UZH</sup>

**Zurich Open Repository and  
Archive**

University of Zurich  
University Library  
Strickhofstrasse 39  
CH-8057 Zurich  
[www.zora.uzh.ch](http://www.zora.uzh.ch)

---

Year: 2005

---

**Die Bedeutung von familiären und aussenfamiliären  
Sozialisierungsbedingungen für die emotionale Kompetenz von Kindern**

Zimmerli, Joëlle

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich

ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-71027>

Published Research Report

Published Version

Originally published at:

Zimmerli, Joëlle (2005). Die Bedeutung von familiären und aussenfamiliären Sozialisierungsbedingungen für die emotionale Kompetenz von Kindern. Zürich: Universität Zürich, Pädagogisches Institut.



Universität Zürich  
Pädagogisches Institut

University of Cambridge  
Institute of Criminology



**z-proso** Zürcher Projekt zur sozialen Entwicklung von Kindern

# DIE BEDEUTUNG VON FAMILIÄREN UND AUSSENFAMILIÄREN SOZIALISIERUNGS- BEDINGUNGEN FÜR DIE EMOTIONALE KOMPETENZ VON KINDERN

Joëlle Zimmerli

Herausgeber: Manuel Eisner und Denis Ribeaud

Forschungsbericht aus der Reihe *z-proso*  
Zürcher Projekt zur sozialen Entwicklung von Kindern

Zürich, Dezember 2005, Bericht Nr. 01

# Inhaltsverzeichnis

<b>1.</b>	<b>Einleitung .....</b>	<b>1</b>
<b>2.</b>	<b>Theorie zur Sozialisierung von EK und Operationalisierung .....</b>	<b>4</b>
2.1	Die Bedeutung der Emotionen in der Soziologie.....	4
2.2	Der Prozess der Sozialisierung von emotionaler Kompetenz .....	5
a.	Der Einfluss individueller Merkmale des Kindes auf dessen EK .....	6
b.	Die Bedeutung des elterlichen Hintergrundes .....	7
	<i>Annahmen über Status, Erziehung und emotionale Kompetenz .....</i>	<i>9</i>
	<i>Berufskategorien und Emotion Management .....</i>	<i>11</i>
c.	Sozialisierung unter Gleichaltrigen als Plattform für sozialen Ausgleich .....	14
	<i>Die Bedeutung der Geschwister .....</i>	<i>14</i>
	<i>Schule und Freizeitaktivitäten als Plattform zum Knüpfen von Kontakten.....</i>	<i>16</i>
2.3	Methoden.....	17
a.	Sample und Datenerhebung .....	17
b.	Gütekriterien der Interviews.....	18
c.	Operationalisierung .....	20
	<i>Kontrollvariablen .....</i>	<i>20</i>
	<i>Sozialer und struktureller Hintergrund .....</i>	<i>21</i>
	<i>Gleichaltrige Kinder.....</i>	<i>23</i>
<b>3.</b>	<b>Erstellung eines Instruments zur Messung von EK .....</b>	<b>26</b>
3.1	Überprüfung der Gütekriterien .....	26
a.	Validitätsprüfung.....	26
	<i>Inhaltsvalidität.....</i>	<i>27</i>
	<i>Kriteriumsvalidität .....</i>	<i>27</i>
	<i>Konstruktvalidität .....</i>	<i>28</i>
b.	Reliabilität.....	29
3.2	Emotionale Kompetenz im Kontext des sozialen Verhaltens.....	30
a.	Die Bedeutung der Knowledge Structure .....	30
b.	Zusammenhänge zwischen Gefühlsverarbeitung und sozialem Verhalten.....	33
c.	Hypothesen zur Validierung des Instruments zur Messung von EK.....	34
3.3	Operationalisierung.....	36
a.	Emotionale Kompetenz .....	36
	<i>Das Erkennen mimischer Emotionsausdrücke .....</i>	<i>37</i>
	<i>Emotionsverständnis.....</i>	<i>40</i>
b.	Darstellung der Indizes.....	40
	<i>Berechnung der Indizes .....</i>	<i>40</i>
	Gütekriterien Erkennen mimischer Emotionsausdrücke .....	41
	Gütekriterien Emotionsverständnis .....	42
	Tauglichkeit eines Gesamtindex .....	42
	<i>Geschlechterdifferenzen bezüglich emotionaler Kompetenz .....</i>	<i>42</i>
c.	Problemverhalten.....	44
	<i>Beim Kind gemessen.....</i>	<i>44</i>
	<i>Bei der Bezugsperson und der Lehrperson gemessen.....</i>	<i>48</i>

<b>3.4</b>	<b>Überprüfung der Validität der Indizes „Emotion Processing“ .....</b>	<b>50</b>
a.	Kriteriumsvalidität.....	50
	<i>Konkurrenzvalidität</i> .....	50
	<i>Prädiktive Validität</i> .....	53
b.	Konstruktvalidität .....	54
<b>4.</b>	<b>Resultate zur Sozialisierung von EK .....</b>	<b>55</b>
<b>4.1</b>	<b>Individuelle Merkmale des Kindes.....</b>	<b>55</b>
a.	Entwicklungsverzögerung .....	55
b.	Sprachkompetenz.....	55
c.	Geschlechterunterschied.....	57
<b>4.2</b>	<b>Struktureller Sozialisierungsrahmen, von den Eltern vorgegeben .....</b>	<b>57</b>
a.	Status und Erziehungsideale der Eltern .....	57
b.	Der Beruf der Eltern .....	60
	<i>Technische und gleichrangige nichttechnische Berufe</i> .....	63
	<i>Anlagen- und Maschinenbedienerinnen, Montiererinnen und Hilfsarbeitskräfte</i> .....	65
c.	Arbeitseinsatz der Mutter .....	66
<b>4.3</b>	<b>Unterschiede in den Schulkreisen der Stadt Zürich .....</b>	<b>67</b>
a.	Glattal.....	73
b.	Letzi .....	74
c.	Limmattal.....	75
d.	Schwamendingen.....	76
e.	Uto.....	78
f.	Waidberg.....	78
g.	Zürichberg.....	79
<b>4.4</b>	<b>Sozialisierung über Gleichaltrige .....</b>	<b>80</b>
a.	Geschwister.....	80
b.	Freizeitverhalten .....	83
<b>4.5</b>	<b>Fünf Ausreisser als qualitative Beispiele .....</b>	<b>86</b>
<b>5.</b>	<b>Diskussion.....</b>	<b>91</b>
<b>6.</b>	<b>Schlusswort.....</b>	<b>95</b>
<b>7.</b>	<b>Anhang .....</b>	<b>97</b>
<b>8.</b>	<b>Literatur.....</b>	<b>120</b>

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Social Information Processing-Modell von Dodge (1986) .....	31
Abbildung 2: Reformuliertes Social Information Processing-Modell von Crick & Dodge (1994) .....	32
Abbildung 3: Untersuchungsschema zur Überprüfung der Validität des Instruments im gesamten Kontext .....	34
Abbildung 4: detaillierte Zusammenhänge zwischen Gefühlsverarbeitung und Problemverhalten .....	35
Abbildung 5: Graphische Darstellung des Geschlechterunterschieds von Emotionsverständnis .....	43
Abbildung 6: Graphische Darstellung des Geschlechterunterschieds von mimischer Emotionserkennung .....	44
Abbildung 7: Aggressives Verhalten dargestellt nach Geschlecht .....	46
Abbildung 8: Prosoziales Verhalten dargestellt nach Geschlecht .....	47
Abbildung 9: Angst / Depression dargestellt nach Geschlecht .....	47
Abbildung 10: Verteilung autoritäre und personenzentrierte Erziehungsideale bei tiefem Status .....	59
Abbildung 11: Verteilung autoritäre und personenzentrierte Erziehungsideale bei hohem Status .....	59
Abbildung 12: Verteilung der dritten Berufskategorie unter den Müttern .....	64
Abbildung 13: Verteilung der Berufskategorien nach Schulkreisen .....	70
Abbildung 14: Säulendiagramme der Freizeitaktivitäten der Kinder .....	85

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: ISCO88 Kategorien nach dem Standard der ILO (Übersetzung gemäss Merllié und Paoli (2002)) ....	14
Tabelle 2: Demographische Angaben zu den fotografierten Kindern.....	38
Tabelle 3: Auswahl der normalen Bilder .....	39
Tabelle 4: Faktorladungen der konfirmatorischen FA mit allen Items zur Messung von EK.....	41
Tabelle 5: Beispiel zur Übersetzung eines schriftlichen Items des SBQ in eine bildliche Situation .....	45
Tabelle 6: Reliabilität der SBQ-Indizes gemessen bei den Kindern .....	45
Tabelle 7: Deskriptive Statistik des Verhaltens gemessen bei den Kindern, dargestellt nach Geschlecht .....	48
Tabelle 8: Deskriptive Statistik des Verhaltens, gemessen bei den Eltern und Lehrer .....	49
Tabelle 9: Korrelationen des sozialen Verhaltens, gemessen beim Kind, den Eltern und dem Lehrer .....	49
Tabelle 10: Korrelationen von Emotionsverständnis und sozialem Verhalten unter Kontrolle des Geschlechts..	51
Tabelle 11: Indizes zur Messung der einzelnen Gefühlsdimensionen .....	52
Tabelle 12: Korrelationen von einzelnen Gefühlsdimensionen und Verhalten unter Kontrolle des Geschlechts .	53
Tabelle 13: Unterschiede in emotionaler Kompetenz bezüglich des Entwicklungsstandes .....	55
Tabelle 14: Post-Hoc-Test zur Überprüfung der Differenzen von EK bezüglich der Sprachkompetenz .....	56
Tabelle 15: Korrelationen zwischen Status, Erziehung und emotionaler Kompetenz (nach Spearman).....	58
Tabelle 16: Unterschiede in der EK von Kindern bezüglich den Berufskategorien der Eltern.....	61
Tabelle 17: Post-Hoc-Test zur Überprüfung von Differenzen in EK bezüglich der Berufskategorien der Eltern	61
Tabelle 18: Korrelation von Emotionsverständnis und dem Arbeitseinsatz der Mutter nach Spearman.....	66
Tabelle 19: Gruppenunterschiede beim Arbeitseinsatz bezüglich verschiedener Berufskategorien.....	66
Tabelle 20: Unterschiede in emotionaler Kompetenz und in den Berufskategorien bezüglich der Stadtkreise ....	68
Tabelle 21: Unterschiede in der EK von Kindern mit Eltern aus den Kategorien 5-9 bezüglich der Schulkreise	72
Tabelle 22: LSD Post-Hoc-Test zur Darstellung der Differenzen in EK zwischen den Schulkreisen.....	73
Tabelle 23: Unterschiede in EK bezüglich den Schulhäuser des Schulkreises Glattal.....	74
Tabelle 24: Differenzen in der EK aller Kinder der Schulhäuser im Glattal .....	74
Tabelle 25: Unterschiede in EK bezüglich den Schulhäuser des Schulkreises Letzi .....	75
Tabelle 26: Unterschiede in EK der Kinder mit Eltern aus den Berufskategorien 5 bis 9 im Schulkreis Letzi ....	75
Tabelle 27: Unterschiede in EK bezüglich den Schulhäuser des Schulkreises Limmattal.....	76
Tabelle 28: Differenzen in der EK aller Kinder der Schulhäuser im Limmattal .....	76
Tabelle 29: Unterschiede in der EK der Kinder mit Eltern aus den Berufskategorien 5 bis 9 .....	77
Tabelle 30: Unterschiede in EK bezüglich den Schulhäuser des Schulkreises Uto.....	78
Tabelle 31: Differenzen in EK der Kinder mit Eltern aus den Berufskategorien 5 bis 9 .....	78
Tabelle 32: Unterschiede in EK bezüglich den Schulhäuser des Schulkreises Waidberg.....	79
Tabelle 33: Unterschiede in EK bezüglich den Schulhäuser des Schulkreises Zürichberg.....	79
Tabelle 34: Differenzen in EK der Kinder mit Eltern aus den Berufskategorien 5 bis 9 .....	79
Tabelle 35: Unterschiede in EK zwischen Einzelkindern, den Jüngsten, Mittleren und Ältesten .....	81
Tabelle 36: Zusammenhänge zwischen der Reihenfolge und der EK, mit intervenierenden Kontrollvariablen...	82
Tabelle 37: Zusammenhang zwischen dem Status der Eltern und dem Freizeitverhalten des Kindes .....	83
Tabelle 38: Zusammenhänge von EK und Freizeitverhalten .....	84
Tabelle 39: Einzelprofile der fünf Kinder mit Müttern aus der Kategorie 9 .....	87
Tabelle 40: Profile der Schulklassen der fünf Kinder .....	88
Tabelle 41: Der Umgang der fünf Kinder mit Gleichaltrigen .....	89

## 1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der emotionalen Kompetenz (EK) von Kindern, die im Herbst 2004 in die Primarschule der Stadt Zürich eingeschult wurden. Die Arbeit gliedert sich in zwei Teile: Einerseits wird die Wirkung von vertikaler und horizontaler Sozialisierung von emotionaler Kompetenz untersucht. Damit die Annahmen über die Zusammenhänge empirisch überprüft werden können, wird auf methodischer Ebene andererseits ein Instrument zur Messung von emotionaler Kompetenz erstellt und auf seine Validität geprüft. Damit kann die abhängige Variable aus dem ersten Teil operationalisiert und die Hypothesen und Modelle überprüft werden. Die Erarbeitung dieses Instruments macht einen prominenten Teil der Arbeit aus, denn der daraus entwickelte Index gewährleistet es schliesslich, dass EK exakt gemessen wird.

Die Annahmen für diese Arbeit über die Bedeutung der horizontalen und vertikalen Sozialisierung von EK sind auf zwei konkurrierende Ansätze zurückzuführen. Diese messen der Sozialisierung von Kindern innerhalb und ausserhalb der Familie eine unterschiedliche Bedeutung bei: Denham (1998) geht davon aus, dass emotionale Kompetenz vorwiegend über die Mutter, also innerhalb der Familie, sozialisiert wird. Der Soziologe Liegle (1989) hingegen betont, dass als Folge der Modernisierung und der damit einhergehenden Beschränkung der Familie auf den Kernbereich Eltern und Geschwister das Sozialisationsgeschehen von einer Vielzahl von Faktoren ausserhalb der Familie mitbestimmt wird. Zur vertikalen Sozialisierung wird auf eine Annahme von Hochschild (1983) zurückgegriffen, eine der ersten Soziologinnen, die sich eingehend mit der Bedeutung der Emotionen in der Berufswelt und in der Familie beschäftigte. Sie geht davon aus, dass der Status bei der Sozialisierung von EK eine wichtige Rolle spielt, da sich die Klassen mittels ihrer Wertvorstellungen reproduzieren und damit Kinder unterschiedlich stark zu EK erzogen werden, wobei die Mittelschicht mehr Wert auf emotionale Kompetenz legt als die tiefe.

Für die vorliegende Arbeit wird weiter angenommen, dass Eltern mittels ihrer Erwerbstätigkeit den zeitlichen, strukturellen und auch den gesellschaftlichen Rahmen der familiären Sozialisierung vorgeben und damit gleichzeitig das Ausmass bestimmen, in dem das Kind ausserhalb der Familie, zum Beispiel in der Schule oder bei Freizeitaktivitäten, sozialisiert wird.

Das Ziel der Arbeit ist es, die Bedeutung dieser unterschiedlichen Mechanismen in Bezug auf die Sozialisierung von EK abzuwägen. Dabei stehen sich auf der einen Seite die vertikale Sozialisierung über die Eltern und die horizontale über die Geschwister innerhalb der Familie gegenüber. Auf der anderen Seite wird die Sozialisierung über Gleichaltrige in der Schule und in der Freizeit mit der Sozialisierung innerhalb der Familie in Relation gesetzt.

Da Status ein weiter Begriff ist und heute die gesellschaftlichen Schichten differenzierter zu betrachten sind als noch vor zwanzig Jahren, werden neben dem Status unterschiedliche Berufsgruppen miteinander verglichen. Dazu wird auf eine Studie von Wharton und Erickson (1995) zurückgegriffen, welche den Zusammenhang von emotionaler Arbeit in der Familie und im Beruf am Beispiel von Krankenschwestern untersucht. Dabei überprüfen Wharton und Erickson, ob in derselben Berufsschicht unterschiedliche Sozialisierungsformen bestehen, und unterscheiden, ob die Mutter bei der Arbeit, die sie ausübt, mit Menschen und damit mit Emotionen umgehen können muss oder nicht, was sich wiederum über die Sozialisierung des Kindes auf dessen EK auswirkt.

Im Rahmen dieser Arbeit wird darauf aufbauend angenommen, dass der innerhalb der Familie vorgegebene soziale Rahmen die EK des Kindes beeinflusst. Untersucht wird, ob bei der horizontalen Sozialisierung ausserhalb der Familie ein Austausch zwischen der EK der Kinder stattfinden und so Kinder aus unterschiedlichen sozialen Hintergründen sich gegenseitig beeinflussen können. Folgenden Fragen wird im Detail nachgegangen:

*Welche Rolle spielen der gesellschaftliche Status und die Erwerbstätigkeit der Eltern bei der Sozialisierung von emotionaler Kompetenz bei Kindern? Können über die horizontale Sozialisierung unter Gleichaltrigen ausserhalb der Familie die strukturellen Rahmenbedingungen der Eltern überwunden werden?*

Die Daten zur empirischen Untersuchung wurden im Kontext des Projekts z-proso (Zürcher Projekt zur sozialen Entwicklung von Kindern) der Universität Zürich erhoben. Es handelt sich hierbei um eine Langzeitstudie, welche über drei Jahre hinweg die Entwicklung von Zürcher Schulkindern von der ersten bis dritten Primarschule verfolgt. Die Kinder geben dabei gewissermassen als Experten Auskunft über ihre Verhaltensweisen (vgl. dazu Kränzl-Nagl und Wilk 2000: 60; Camodeca und Goossens 2005). Die Daten werden mittels eines standardisierten Fragebogens erhoben, wobei die Kinder nicht direkt befragt werden, sondern deren



Verhalten mittels Spielen indirekt erfasst wird. Zugleich werden neben den Kindern auch deren nächste Bezugsperson (zu 95% die Mutter) und Lehrer befragt, um einerseits strukturelle Daten zum sozialen Kontext, andererseits Erziehungsideale und -verhalten der Mutter sowie externe Perspektiven zum sozialem Verhalten der Kinder zu erhalten. Die Interviews der Erwachsenen gelten als Ergänzung zur Befragung des Kindes.

Die Arbeit beginnt mit einer kurzen Einbettung der Bedeutung von Emotionen in der Soziologie, gefolgt von einer theoretischen Aufarbeitung der Zusammenhänge zwischen den elterlichen und ausserfamiliären Sozialisierungsbedingungen und der emotionalen Kompetenz der Kinder. Danach wird das Sample beschrieben und die einzelnen Hypothesen operationalisiert. Um emotionale Kompetenz, die abhängige Variable, zu messen, wird im zweiten Teil der Arbeit ein Instrument erstellt und ein Index berechnet, der auf seine Validität geprüft wird. Dazu werden Hypothesen über den Zusammenhang von emotionaler Kompetenz und sozialem Verhalten hergeleitet (Schultz et al. 2004; Crick und Dodge 1994; Burks et al. 1999), da deren Überprüfung die Validität des Instruments bestätigen werden. Unterschiedliche Tests zur Überprüfung der Validität werden in einem Kapitel über die Gütekriterien vorgestellt. Der zweite Teil der Arbeit schliesst mit der Überprüfung der Validität und der damit einhergehenden Wahl eines validen Index. Dieser Index wird als abhängige Variable in die Modelle eingeführt, welche den Einfluss der kontextuellen Bedingung auf die EK des Kindes untersuchen, womit im dritten Teil der Arbeit schliesslich die Hypothesen und Modelle aus dem ersten Teil überprüft werden können. Zum Schluss folgen eine Besprechung der Messresultate sowie eine Konklusion der wichtigsten Ergebnisse.

## **2. Theorie zur Sozialisierung von EK und Operationalisierung**

### **2.1 Die Bedeutung der Emotionen in der Soziologie**

Emotionen werden in der Soziologie noch nicht lange erforscht, da lange davon ausgegangen wurde, dass es sich dabei um etwas Irrationales und damit Unberechenbares handelt (vgl. z.B. Weber 1990). Dennoch haben bereits Klassiker der Soziologie das Thema wenn auch mehr am Rande aufgegriffen, unter anderem Georg Simmel (1983) und Emile Durkheim (1973). Ein Überblick über den wegbereitenden Charakter dieser Klassiker bieten Helena Flam (2002) und Chris Shilling (2002). Jürgen Gerhards kanalisiert die jüngerer sich konkurrierenden Theorieansätze, um sie auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen (Gerhards 1986).

In dieser neueren Literatur seit den 1970er Jahren lassen sich zunächst zwei Strömungen ausmachen, die Emotionen entweder als soziale Prozesse oder aber als Funktion für soziale Prozesse in Anspruch nehmen, womit Emotionen entweder als abhängige oder als unabhängige Variable betrachtet werden (Hammer 2000: 42). Dieser Unterschied hat die Soziologie gespalten. Auf der Seite der Emotionen als abhängige Variable steht die positivistische Tradition Theodor Kemper (1978: 43), welche Emotionen als Resultat realer, vorgestellter und antizipierter Ergebnisse sozialer Beziehungen versteht. Auf der anderen Seite steht der Symbolische Interaktionismus, welcher argumentiert, dass Sozialstrukturen nicht an sich bestehen, sondern erst durch die Bedeutungsstiftung der Akteure real werden (Goffman 1969). Randall Collins (1975) begründet etwas später einen dritten konkurrierenden Theoriestrang, er versteht Emotionen als Konstruktionsform der sozialen Wirklichkeit. Heute geht man davon aus, dass Emotionen sowohl als Produkt sozialer Wirklichkeit, als auch als kulturelle Konstrukte und als Bestandteil der Wirklichkeitskonstruktion wichtig sind (Gerhards 1988b; Terpe 1999).

Der zweiten Tradition folgt Arlie Russell Hochschild, deren Annahmen über das Zusammenspiel von Emotionen, Status und Familie in dieser Arbeit von Bedeutung werden. Gemäss ihren Annahmen werden Situationsinterpretationen durch kulturelle Deutungsmuster möglich, welche bestimmen, wie und wann was gefühlt wird (Hochschild 1979). Ein ebenfalls Aspekt der vorliegenden Arbeit ist der Prozess der Sozialisierung von Emotionen. Darüber gibt der theoretische Ansatz von Norbert Elias Aufschluss. Elias bezeichnet Emotionen, als „erlernte Selbstregulationen“, als gesellschaftliche Prozesse, die vom Menschen als lern- und kommu-

nikationsfähiges Wesen in der Gesellschaft sozialisiert werden (Elias 1976). Sie werden über die erwachsenen Vorbilder und durch Sanktionsmechanismen sozialisiert, wobei vor allem negative Sanktionen eine grosse Rolle spielen. Heike Hammer (2000: 54) schreibt zu Norbert Elias:

*„Soziales Wissen über Emotionen – Definitionen, Beschreibungen der Gefühlskomponente, Gefühlsnormen, Kontextualität von Emotionen sowie die Selbstkontrolle von Trieben und Gefühlen werden in Sozialisationsprozessen von anderen Menschen erlernt“.*

Trotz der unterschiedlichen Annahmen zur Bedeutung der Emotionen findet Vester (1991: 29) in der Soziologie einen Konsens darüber, dass zwischen Primär-, Sekundär- und Tertiäremotionen unterschieden wird, wenn auch die Zuordnung der Gefühle nicht eindeutig festgelegt ist. Massgebend für Primäremotionen ist ihre Auffind- und Erkennbarkeit über kulturelle Grenzen hinweg. „Von Primäremotionen wird angenommen, dass sie kritische Grössen für das Überleben darstellen und der Reproduktion dienen“ (Vester 1991: 33). Es werden Angst/Furcht (fear), Ärger/Wut/Zorn (anger), Traurigkeit wie Trauer, Depression, Resignation und Einsamkeit (sadness) und positive Emotionen wie Freude, Fröhlichkeit, Wohlbehagen, Zufriedenheit und Vergnügen (joy) zu je einer Kategorie von Primäremotionen zusammengefügt (Vester 1991: 33). Diese Kategorien werden später in dieser Arbeit über die Ausprägungen der Items entscheiden, mit denen EK gemessen wird. Darüber hinaus werden Emotionen als Produkt von sozialen Prozessen verstanden, womit EK hier zur abhängigen Variable wird.

## **2.2 Der Prozess der Sozialisierung von emotionaler Kompetenz**

Bevor auf den Prozess der Sozialisierung von EK eingegangen wird, soll der Begriff zunächst definiert werden. Gemäss Petermann und Wiedebusch (2003: 12) enthält EK fünf Bereiche, in denen Kinder Fertigkeiten entwickeln können. Dazu gehören

- der eigene mimische Emotionsausdruck
- das Erkennen des mimischen Emotionsausdrucks anderer Personen
- der sprachliche Emotionsausdruck
- das Emotionswissen und –verständnis sowie
- die selbstgesteuerte Emotionsregulation (Petermann und Wiedebusch 2003: 12).

Gemäss Saarni (1999) beinhaltet EK die Fähigkeit, die Emotionen anderer wahrzunehmen und zu verstehen. Damit schliesst er die Interpretation von Hinweisen auf Emotionen, die sich aus der Situation oder aus dem Ausdrucksverhalten anderer Personen ergeben, ein.

Bei Susanne Denham (1998: 14; Denham et al. 1997: 66) besteht EK aus drei Komponenten:

- dem Emotionsausdruck
- dem Emotionsverständnis und
- der Emotionsregulation.

Emotionsverständnis besteht also unter anderem daraus, die Gefühlszustände anderer Personen richtig erkennen zu können.

Halberstadt et al. (2001) bezeichnen emotionale Kompetenz als „affective social competence“, und teilen diese in drei Mechanismen auf:

- Sending Affective Messages
- Receiving Affective Messages
- Experiencing Affects.

Für die vorliegende Arbeit wird EK als das Erkennen mimischen Emotionsausdrucks und Emotionsverständnis verstanden und damit gleichgesetzt. Die weiteren Bereiche emotionaler Kompetenz werden deshalb ausgeschlossen und bei der Interpretation der Daten nicht berücksichtigt. Wichtig anzumerken ist, dass in dieser Arbeit emotionale Kompetenz grundsätzlich als Indikator für erfolgreiche oder nicht erfolgreiche Sozialisierung steht.

Die Sozialisierung von Emotionen findet wie bereits erwähnt gemäss den Annahmen der Psychologin Susanne Denham (1998) vor allem über die Mutter statt. Dieser Ansatz wird durch Petermann und Wiedebusch (2003) bestärkt, gemäss ihren Annahmen wird die Sozialisierung von EK durch das Bindungsverhalten des Kindes an die Mutter verstärkt. Der konkurrierende Ansatz von Liegle (1989) geht davon aus, dass als Folge der Modernisierung das Sozialisationsgeschehen auch ausserhalb der Kernfamilie, zum Beispiel über die öffentliche Bildungs- und Erziehungseinrichtungen, stattfindet. Er betont, dass die zeitlichen Rahmenbedingungen familiärer Sozialisation in starkem Masse durch die ausserhäusliche Erwerbstätigkeit der Eltern bestimmt werden. Gemäss dem theoretischen Ansatz von Norbert Elias (1976) ist die Sozialisierung von Emotionen auch als Teil des Zivilisationsprozesses zu verstehen.

#### **a.     *Der Einfluss individueller Merkmale des Kindes auf dessen EK***

EK wird auf der untersten Ebene durch individuelle Merkmale des Kindes geprägt. Das Emotionsverständnis von Kindern wird unter anderem durch das Alter geprägt, denn mit zuneh-

memdem Alter wird das Emotionsverständnis umfangreicher und differenzierter (siehe Forschungsergebnis Schultz et al. 2004: 377). Daneben wird es durch das individuelle Entwicklungstempo (Petermann und Wiedebusch 2003) und durch die Sprachkompetenz des Kindes beeinflusst; je besser die Sprachkompetenz, desto höher ist auch die emotionale Kompetenz (Denham 1998: 144). Der letzte Zusammenhang auf der individuellen Ebene des Kindes ist der Geschlechterunterschied, von dem in der Literatur üblicherweise ausgegangen wird. Denham (1998: 113) geht davon aus, dass sich die Gefühle der Eltern, wie sie damit umgehen und sie den Kindern vorleben, unterschiedlich auf das Verhalten der Töchter und Söhne auswirken. Sie nimmt an, dass der Einfluss auf die Mädchen stärker ist als jener auf die Jungen, was sich unter anderem darin äussert, dass Eltern öfter mit ihren Töchtern als mit den Söhnen über Gefühle reden. Mädchen werden von ihren Müttern auch häufiger dazu aufgefordert, über ihre Gefühle zu sprechen, als ihre Brüder (Petermann und Wiedebusch 2003: 78). Damit müssen sich Mädchen öfter mit Gefühlen auseinander als Jungen.

Aus diesen Erläuterungen werden die Hypothesen zu den Merkmalen auf der Individualebene des Kindes formuliert, deren Überprüfung als Kontrolle dienen soll. Später werden die Zusammenhänge als Kontrollvariablen in einige Modelle einfließen:

- (KH1): Kinder mit einer Entwicklungsverzögerung haben eine geringere EK als Kinder ohne Entwicklungsverzögerung.
- (KH2): Je höher die Sprachkompetenz des Kindes ist, desto grösser ist seine EK.
- (KH3): Die EK der Mädchen ist grösser als die EK der Jungen.

## ***b. Die Bedeutung des elterlichen Hintergrundes***

Über die Bedeutung des sozialen Hintergrunds für die Entwicklung der emotionalen Kompetenz bei Kindern besteht eine Reihe von Annahmen, die hier zusammengefasst werden sollen. Als Arlie Russell Hochschild in den 1980er Jahren den Klassiker „The Managed Heart“ (1983) schrieb, geht sie als eine der ersten Soziologinnen auf den gesellschaftlichen Umgang mit Emotionen ein. Sie beschreibt Emotionen als Verhaltensweisen, die einerseits durch die Gesellschaft und Kultur geformt und überformt und andererseits bewusst vom Menschen eingesetzt werden. Hochschild prägt Begriffe wie „Emotion Management“ und „deep acting“, welche den Umgang mit den eigenen und damit auch mit den Gefühlen des Gegenübers bezeichnen. Das Besondere an „Emotion Management“ ist, dass die hervorgerufenen Gefühle nicht gespielt werden, sondern durch das „deep acting“ real hervorgerufen werden. Wenn also

die Sekretärin am Telefon freundlich zu ihrem Kunden ist, so ist sie dies nicht nur, weil sie es dem Kunden vorspielt, sondern weil sie selbst daran glaubt, dieses Gefühl in dem Moment zu fühlen. Hochschild konzentriert sich in ihrem Werk „The Managed Heart“ auf die Berufe der Flugbegleiterin und des Schuldeneintreibers, welche die beiden Extreme auf der Skala des in Berufen erforderlichen „Emotion Managements“ vertreten<sup>1</sup>. Im Beruf ausgeübtes „Emotion Management“ ist gekennzeichnet durch „face-to-face“ oder „voice-to-voice“-Kontakt (Hochschild 1983; Steinberg und Figart 1999: 10) und wird von Hochschild definiert als „*the management of feeling to create a publicly observable facial and bodily display*“ (Hochschild 1983: 7).

Wharton und Erickson (1993: 458), die in den 90er Jahren „Emotion Management“ in ihre Forschung aufnehmen, definieren den Terminus als:

*„(The) intentional efforts to convince others that one feels a particular emotion, efforts that are expressed through behavior. Hence, emotion management can be distinguished from emotional expression, which refers to the unintentional demonstration of emotion“.*

Von Hochschild wird alleine die emotionale Arbeit an sich selbst und die dadurch hervorgerufenen Gefühle des Gegenübers betont, die darauf folgende Forschung hingegen berücksichtigt zusätzlich die Reaktionen, die beim Gegenüber durch das „Emotion Management“ bewusst provoziert werden sollen. So zum Beispiel beim Kommissar, der einerseits erreichen will, dass der Verhaftete sich schlecht fühlt, andererseits aber auch ein Geständnis von ihm hervorrufen will (Steinberg und Figart 1999: 11).

Hochschilds theoretischer Ansatz wird im Kontext der konkurrierenden Ansätze heftig debattiert. Theodore Kemper (1983) wirft ihr vor, Emotionen sowohl als erklärende als auch als zu erklärende Variable zu benutzen, was völlig unmöglich sei, und Randall Collins (1998) kritisiert Hochschild in den 90er Jahren dafür, dass sie zu wenig differenziert und distanziert mit dem Thema umgehe. Er gesteht ihr jedoch zu, eine wichtige wissenschaftliche Debatte ausgelöst und wichtige Impulse gegeben zu haben, indem sie die Diskussion über veränderte familiäre Strukturen durch die doppelte Arbeitsbelastung der Mütter (in der Familie und im Job) und die Konsequenzen davon eröffnete (vgl. dazu Hochschild 1997).

---

<sup>1</sup> „Emotion Management“ im Beruf wird von Hochschild (1990: 30) auch als „Emotional Labor“ oder „Emotion Work“ bezeichnet; es ist die Bezeichnung für bezahltes „Emotion Management“.

„The Managed Heart“ wird dafür kritisiert, dass es die Funktion der Emotionen zu wenig genau beleuchtet. Zudem werde ihnen eine zu grosse Bedeutung zugestanden, ohne dabei den individuelle Gefühlszustand des Individuums und den Zwang des Anstellungsverhältnissen angemessen zu berücksichtigen (Scheff 1984). Denn wenn die Sekretärin am Telefon freundlich zu ihrem Kunden ist, so muss sie dieses Gefühle nicht unbedingt wirklich erleben, da sie vielleicht einen schlechten Tag hat und das Gefühl nur spielt, weil sie sich bewusst ist, dass es ihr Arbeitsverhältnis von ihr erwartet.

Die Kritik an Hochschild richtet sich gegen die Bedeutung, die sie den Emotionen beimisst und den mangelnden Spielraum, den sie den Akteuren deswegen zugesteht. Da sich die vorliegende Arbeit nicht eingehend mit dem „Emotion Management“ der Eltern an sich, sondern lediglich deren Einfluss auf die Sozialisierung der EK des Kindes richtet, also auf den Prozess der intergenerationellen Übertragung, werden hier Hochschilds Annahmen dennoch grösstenteils übernommen, wenn auch relativiert durch die Kritik.

### ***Annahmen über Status, Erziehung und emotionale Kompetenz***

Hochschild (1983) geht davon aus, dass zwischen der sozialen Klasse und der Erziehung von Kindern ein Zusammenhang besteht. Sie nimmt an, dass sich Klassen reproduzieren, weil die Kinder über die Erziehung der Eltern darauf vorbereitet werden, den gesellschaftlichen Erwartungen ihrer Klasse gerecht zu werden. Hochschild unterscheidet zwischen statuszentrierten und personenzentrierten familiären Kontrollsystemen, über welche die Reproduktion von Normen und Werten geschieht. Im ersten bestimmen eindeutige und formale Normen, wer worüber entscheidet und wer was zu tun hat. Das Recht, Normen und Regeln aufzustellen, liegt auf formellen Zuschreibungen wie Alter, Geschlecht und Elternschaft, wobei Autorität auf personenunabhängigen Merkmalen gegründet wird (Hochschild 1990: 126).

Im personenzentrierten Kontrollsystem spielen die Gefühle der Eltern und der Kinder eine wichtigere Rolle als der formelle Status. Eltern bekräftigen ihre Aufforderung dem Kind gegenüber mit Aussagen über ihren momentanen Gefühlszustand. Bei der statuszentrierten Erziehung richtet sich die Kontrolle gegen das Verhalten des Kindes, indem es bei falschem Verhalten für seine Tat bestraft wird, bei der personenzentrierten Erziehung wirkt die Kontrolle auf den Willen des Kindes ein, indem es bei falschem Verhalten darauf hingewiesen wird, dass es die Gefühle anderer Menschen verletzt hat und so zur Überzeugung gebracht wird, falsch gehandelt zu haben (Hochschild 1990: 126f). Das Kind wird also für die Folgen des Verhaltens bestraft und nicht für das Verhalten selbst.

Hochschild verbindet die Klassenzugehörigkeit mit der Art der Erziehung und schreibt der unteren Klasse die statuszentrierte und der mittleren Klasse eine personenzentrierte Erziehung zu:

*„Untersuchungen legen die Vermutung nahe, dass Arbeitereltern ihre Kinder auf eine starke normative Kontrolle ihres offen gezeigten Verhaltens vorbereiten; Mittelstandseltern hingegen scheinen ihre Kinder auf die intensive Beherrschung ihres Verhaltens durch Gefühlsnormen vorzubereiten“ (Hochschild 1990: 126).*

Einem Kind aus der mittleren Klasse wird bezüglich autoritärer Personen vermittelt, dass die Gefühle Höhergestellter bedeutsam sind, womit die Eltern Gefühle mit Macht und Autorität verknüpfen. Durch diese Maxime wird das Kind empfänglich für die Wahrnehmung von Gefühlen (Hochschild 1990: 128). Deshalb besteht der Klassenunterschied darin, dass Mittelstandsfamilien ihre Kinder besser auf das „Emotion Management“, also auf das Einsetzen und Hervorrufen von Gefühlen, vorbereiten (Hochschild 1979: 571f).

Hochschilds weitere Annahme geht von einem Zusammenhang zwischen dem Beruf und der Erziehung aus. Sie unterscheidet zwei Maximen zum Beruf, die über die Klassen hinweg unterschiedlich ausgelegt werden. Die eine besagt: „Lerne Deine Gefühle zu steuern und sie mit den Gefühlsnormen in Einklang zu bringen; gelingt Dir das, wirst Du gute Stellen (...) bekommen“ (Hochschild 1990: 129). Die zweite besagt: „Lerne Dein Verhalten zu steuern, weil Deine Firma das von Dir (...) erwartet“ (Hochschild 1990: 129). Diese Maximen werden in den mittleren Klassen so zusammengeführt und ausgelegt, dass Gefühle als wichtig zu erachten sind und das Kind deshalb lernen soll, sie gut zu beeinflussen. Die unteren Klassen werden nur auf die Maxime Wert legen, das Kind solle seine Gefühle unter Kontrolle halten. Die ersten Hypothesen dieser Arbeit sollen die eben dargelegten Befunde überprüfen:

Der Status der Eltern übt einen positiven Einfluss auf die emotionale Kompetenz des Kindes aus (1.1). Dies wird damit begründet, dass Klassen sich reproduzieren, indem Eltern ihre Kinder über die Erziehung darauf vorbereiten, den gesellschaftlichen Erwartungen ihrer Klasse gerecht zu werden.

Kinder mit Eltern, die einen höheren Status innehaben, werden dazu erzogen, die Gefühle autoritärer Menschen als wichtig zu erachten, womit einerseits Autorität mit Macht verknüpft wird und andererseits die Kinder empfänglich für die Gefühle anderer werden. Damit lernen sie die wichtigsten Prinzipien des „Emotion Managements“. Die Maximen zum Umgang mit Gefühlen hängen also mit Erziehungsidealen zusammen, die sich nach der Klasse unterschei-



den. Eine statuszentrierte bzw. autoritäre Erziehung übt gemäss Hochschild (1983) einen negativen (1.2) Einfluss auf die EK des Kindes aus, weil das Kind lediglich lernt gegenüber autoritären Personen zu gehorchen, ohne dabei die individuelle Situation zu erwägen. Dahingegen üben personenzentrierte Erziehungsideale einen positiven Einfluss (1.3) auf die EK des Kindes aus, weil sie das Kind dazu auffordern, individuell auf Gefühle einzugehen und zu interpretieren, womit sie Handlungsspielraum erhalten, der mit Macht in Zusammenhang gebracht wird.

### ***Berufskategorien und Emotion Management***

Da Hochschild (1990: 129f) eine Zunahme an Berufen, die „Emotion Management“ erfordern, über die sozialen Klassen hinweg sieht, relativiert sie ihre Annahme, dass „Emotion Management“ nur mit dem Status zusammenhängt, und sagt voraus, dass sich dieses gesellschaftliche Muster über alle Klassen hinweg ausbreiten wird. Berufe, die „Emotion Management“ erfordern, wirken gemäss den Annahmen über die soziale Reproduktion von Klassen begünstigend auf das „Emotion Management“ in der Erziehung ein (Hochschild 1990: 129). Jürgen Gerhards (1988a) unterstützt Hochschilds Annahme, er geht von einem makrosozialen Wandel der Berufsstruktur aus. Diesen begründet er damit, dass sich in den 50 Jahren vor seiner Untersuchung der Anteil an Erwerbstätigen, von denen Emotionsarbeit erwartet wird, beständig gestiegen ist. Dieser Wandel hängt mit der zunehmenden Bedeutung des Dienstleistungssektors zusammen, in dem „Emotion Management“ erforderlich ist (Wharton und Erickson 1993: 459).

Die Bedeutung des Berufes der Eltern für die Sozialisierung der Kinder sieht Hochschild darin, dass mit dem Übergang von öffentlichem in privaten Raum die Eltern zu Hause über ihre Probleme bei der Arbeit erzählen, womit die Regeln und Normen der Arbeitswelt auf das Kind übertragen werden.

Abgesehen von Hochschild beschäftigt sich bis in die 90er Jahre die Forschung vorwiegend getrennt mit „Emotion Management“ im Beruf und in der Familie, es wurde keine Verbindung zwischen den beiden Institutionen geschaffen. Dies wird in neueren Studien nachgeholt (Wharton und Erickson 1993, 1995; DeVault 1999; Reay 2004; Duncan 2005). Während Duncan (2005) sich für strukturelle Unterschiede in der Auslegung der Rolle als Mutter und Arbeitstätige in der Unter- und Mittelklasse interessiert, untersuchen Wharton und Erickson (1995) die Konsequenzen des „Emotion Management“ der Mutter im Beruf und in der Fami-

lie auf deren Wohlbefinden im Job. Das Wohlbefinden im Beruf messen sie anhand des Burnout-Syndroms - dem Zustand emotionaler Erschöpfung, der Aufgrund der intensiven Auseinandersetzung mit anderen Menschen entsteht. Ihr erstes Modell erachtet „Emotion Work“ als erschöpfbare Ressource, womit Familie und Job miteinander konkurrenzieren und zu einem Nullsummenspiel werden. Verbraucht die Mutter viel „Emotion Work“ bei der Arbeit, bleiben nur noch wenige Ressourcen für die Familie übrig.

Das konkurrierende Modell geht davon aus, dass die Energie nicht ein Nullsummenspiel ist, sondern dass durch das „Emotion Management“ der Mutter Energie zugunsten der Familie aktiviert werden kann. Damit würde Folgendes eintreten: *„Roles involving high levels of emotion management in the form of attentiveness to others may be more energy-producing than roles requiring less social interaction to perform“* (Wharton und Erickson 1995: 277). Die Autorinnen beziehen sich diesbezüglich auf die Aussage, dass Jobs, die mit der Öffentlichkeit zu tun haben, zufrieden stellender sind als solche, die abgeschirmt von sozialen Kontakten ausgeübt werden (vgl. dazu auch Wharton und Erickson 1993; Maslach und Jackson 1985). Das „Emotion Management“ der Frau in der Familie begünstigt ihre psychologische Stabilität am Arbeitsplatz und je stärker sie sich an ihre Rolle in der Familie gebunden fühlt, desto weniger verletzlich wird sie im Job (Wharton und Erickson 1995: 277f). Umgekehrt gilt auch: *„(...) women's performance of emotional labor on the job leads to increased involvement in family emotion work“* (Wharton und Erickson 1995: 278).

Kohn und Schooler (1983) zeigen auf, dass Männer, die in ihrem Job intellektuell flexibel sein müssen, auch Freizeitaktivitäten ausüben, die mit Intellekt verbunden sind. Sie betonen, dass dieser Zusammenhang nicht bei allen Jobs der Fall ist, aber vor allem bei jenen, welche jene Fähigkeiten des Ausführenden erfordern, die ihn direkt als Menschen betreffen, woraus Wharton und Erickson den Schluss ziehen, dass emotionale Kompetenz die Frau dazu auffordern müsste, emotionale Kompetenz auch zu Hause einzusetzen. In der Studie von Carol Stearns und Peter Stearns (1986) wird argumentiert, dass sich die Normen im Umgang mit Emotionen bei der Arbeit und in der Familie im Verlaufe des späten 20. Jahrhunderts einander angenähert hätten, was vor allem in Familien zu beobachten sei, wo die Mutter einer Arbeit nachgeht, die emotionale Kompetenz voraussetzt.

Die Resultate der Studie von Wharton und Erickson (1995) bestätigen beide Modelle teilweise. Das erste Modell wird bestätigt, indem nachgewiesen werden konnte, dass die emotionale Verausgabung an einem Ort deren Verfügbarkeit am anderen Ort einschränkt. Emotionale

Arbeit in der Familie dezimiert die emotionalen Ressourcen im Job, wobei aber das zusätzliche „Emotion Management“ des Ehemanns begünstigend wirkt (Wharton und Erickson 1995: 289). In Bezug auf das zweite Modell, und als wichtige Erkenntnis für diese Arbeit, konnte nachgewiesen werden, dass Frauen, die „Emotion Management“ im Job ausüben auch mehr „Emotion Management“ in der Familie ausüben. Aus diesen Forschungsergebnissen werden folgende Hypothesen hergeleitet:

Gemäss Hochschild (1983) und Wharton und Erickson (1995) übt „Emotion Management“ im Beruf über die Sozialisierung in der Familie einen positiven Einfluss auf die EK des Kindes aus. Wharton und Erickson (1995) sagen voraus, dass zwar die Verausgabung von „Emotion Management“ im Job dessen Verausgabung in der Familie einschränkt. Gleichzeitig finden sie aber auch heraus, dass Frauen, die „Emotion Work“ im Beruf ausüben müssen auch dazu neigen „Emotion Management“ in der Familie einsetzen, im Gegensatz zu jenen Müttern, von denen nicht explizites „Emotion Management“ im Beruf erwartet wird. Die Hypothese lautet deshalb (2.1): Es bestehen Unterschiede in Bezug auf die emotionale Kompetenz der Kinder von Müttern, die in unterschiedlichen Berufssektoren tätig sind. Diese Unterschiede sind auf den Unterschiedlichen Einsatz von „Emotion Management“ im Beruf zurückzuführen, das mit zunehmender Höhe der Berufskategorie mehr erfordert wird. Da jedoch gemäss Hochschild (1983) und Gerhards (1988a) zu einem Wandel der Berufsstruktur gekommen ist was den Einsatz von „Emotion Management“ im Job betrifft, besagt Hypothese (2.2), dass es in der selben Berufskategorie Unterschiede bezüglich der EK der Kinder gibt, je nachdem ob die Eltern viel oder wenig „Emotion Management“ im Beruf aufwenden müssen. Wird „Emotion Management“ als Nullsummenspiel betrachtet, so soll kontrolliert werden, ob die Unterschiede in EK lediglich darauf zurückzuführen sind, wie viel die Mutter arbeitet (2.3).

Die Berufe der Eltern werden nach dem „International Standard Classification of Occupations 1988“ (ISCO88)-Index klassifiziert. Der ISCO88 ist ein internationaler Standard, welcher von der ILO (International Labour Organization) 1987 ratifiziert wurde. Mit diesem Standard werden nationale Berufe international vergleichbar. Der Index berechnet die Berufszugehörigkeit aufbauend auf vier Levels. Der erste Level beinhaltet zehn „major groups“, der zweite Level beinhaltet 28 „sub-major groups“, der dritte Level besteht aus 116 „minor groups“ und der letzte Level besteht aus 390 „unit groups“ (International Labour Organization (ILO) 1990).

Tabelle 1: ISCO88 Kategorien nach dem Standard der ILO (Übersetzung gemäss Merllié und Paoli (2002))

Major groups	Sub-major groups	Minor groups	Unit groups	ISCO skill level
1. Angehörige gesetzgebender Körperschaften, leitende Verwaltungsbedienstete und Führungskräfte in der Privatwirtschaft	3	8	33	--
2. Wissenschaftler	4	18	55	4th
3. Techniker und gleichrangige nichttechnische Berufe	4	21	73	3rd
4. Bürokräfte, kaufmännische Angestellte	2	7	23	2nd
5. Dienstleistungsberufe, Verkäufer in Geschäften und auf Märkten	2	9	23	2nd
6. Fachkräfte in der Landwirtschaft und Fischerei	2	6	17	2nd
7. Handwerks- und verwandte Berufe	4	16	70	2nd
8. Anlagen- und Maschinenbediener sowie Montierer	3	20	70	2nd
9. Hilfsarbeitskräfte	3	10	25	1st
0. Soldaten	1	1	1	--

Angepasst an die vorliegende Studie werden neben die zehn Berufskategorien drei weitere Kategorien hinzugefügt. Damit werden die nicht erwerbstätigen Eltern klassifiziert und jene Eltern, die alleinerziehend sind. Bei den nicht Erwerbstätigen wird zwischen Hausfrauen bzw. –männern und Arbeitslosen unterschieden, da die Motive für den Status der Erwerbslosigkeit unterschiedlich sind.

Die Anführung der zusätzlichen Kategorien ist notwendig, weil in den Interviews nach der momentanen Berufstätigkeit der befragten Person und deren Lebenspartner gefragt wird. Falls „nicht arbeitstätig“ angegeben wird, ist dies nicht notwendigerweise darauf zurückzuführen, dass die befragte Person oder deren Lebenspartner erwerbslos sind, sondern dies kann ebenfalls daran liegen, dass kein Lebenspartner bzw. –partnerin anwesend ist.

Drei der neun Berufskategorien werden später weiter ausdifferenziert. Damit kann ein Vergleich unterschiedlicher Berufsgruppen gemacht und untersucht werden, wie sich das unterschiedliche Ausmass von erforderlichem „Emotion Work“ auf einem ähnlichen Statusniveau über die Sozialisierung auf die EK der Kinder auswirkt.

### ***c. Sozialisierung unter Gleichaltrigen als Plattform für sozialen Ausgleich***

#### ***Die Bedeutung der Geschwister***

Neben den Eltern funktionieren auch andere Menschen, mit denen das Kind in Kontakt kommt, als „Socializers of Emotions“, so zum Beispiel die Lehrperson in der Schule oder Kinder im selben Alter (Denham 1998: 104; Traub 2005). Die Lehrer geben dem Kind neben den Eltern eine wichtige Gegenposition, wie man mit Gefühlen umgeht, Kinder im selben Alter dagegen bestimmen darüber, wie oft und in welcher Art Gefühle ausgelebt und ausgehandelt werden können, indem z.B. gestritten wird (Denham 1998: 104f; Marbach 2005: 85).

Dabei wird gemäss den Annahmen von Denham (1998) davon ausgegangen, dass Kinder mit ihren Freunden über Gefühle reden, wenn sie dies von ihren Müttern gelernt haben.

Die Qualität der Interaktion zwischen Gleichaltrigen unterscheidet sich gemäss den Annahmen von Traub (2005) allerdings von jener mit Erwachsenen. Die Interaktion mit Erwachsenen impliziert immer ein unausgewogenes Verhältnis zu einer Erziehungsperson, deren Vorstellungen und Regeln vom Kind angenommen werden, ohne dass es diese aufgrund seines Wissensnachteils vollständig nachvollziehen kann. Bei Interaktionen unter Kindern hingegen sind die Argumente gleichberechtigt und lassen deshalb einen Spielraum zur Aushandlung offen. So tragen gemäss Denham (1998) ältere Geschwister zur Sozialisierung von emotionaler Kompetenz der Jüngeren bei. Marbach (2005) sieht die Rolle der älteren Geschwister darin, dass sie Verantwortung übernehmen und dem jüngeren Kind zeigen, wie es sich zu verhalten hat. Ältere Geschwister üben Macht über die Jüngeren aus und sind ihnen gleichzeitig ähnlich. Aus diesem Grund dienen sie als glaubwürdige „Gefühlsexperten“ und Vorbilder im Umgang mit Emotionen. Vor allem wenn das Verhältnis zwischen den Geschwistern eng ist, wird der Umgang mit Gefühlen in starkem Ausmass übernommen. Diesen Effekt weist Schmid (1997) in einer Studie über die Bildung von einem soziomoralischen Verständnis nach.

In Konkurrenz zu dieser horizontalen Sozialisierung unter den Geschwistern steht die Position des einzelnen Kindes gegenüber den Eltern. Mit zunehmender Anzahl Geschwister in der Familie verändert sich die Aufmerksamkeit der Eltern gegenüber dem einzelnen Kind, womit sich der Status des Kindes ändert. Für diese Arbeit wird angenommen, dass sich die zunehmende Anzahl Geschwister negativ auf die Entwicklung der EK des Einzelnen auswirkt. Diese Annahme wird analog einer Studie von Wolter und Coradi (2002) begründet, welche darstellen, dass die Anzahl Kinder in Schweizer Familien Einfluss auf die schulischen Leistungen des Kindes ausübt.

Die Autoren begründen den Aufmerksamkeitsverlust der Kinder mit den finanziellen und zeitlichen Ressourcen, die von den Eltern für das einzelne Kind aufgewendet werden können. Dabei unterscheiden Wolter und Coradi zwischen „divisible“ und „indivisible“ Ressourcen. Als „indivisible“ Ressourcen meinen sie Faktoren wie den sozio-ökonomischen Status der Eltern oder den Wohnort der Familie, die auf alle Kinder gleichermassen einwirken, egal wie gross die Familie ist. Eine „divisible“ Ressource ist hingegen die Aufmerksamkeit der Eltern gegenüber dem einzelnen Kind.

Für die vorliegende Arbeit werden folgende Hypothesen zu den Geschwistern formuliert: Je mehr Kinder in einem Haushalt wohnen, desto geringer wird der Status des einzelnen aufgrund der sich verringernden Aufmerksamkeit der Eltern, was sich negativ auf die EK auswirkt (3.1). Hier tritt als intervenierende Variable die Reihenfolge des Kindes auf. Dass bei der Sozialisierung von Kindern ein Effekt in der Reihenfolge besteht, wird sowohl mit der Studie von Wolter bestätigt (2003) als auch mit den Annahmen von Marbach (2005). Der Effekt kann jedoch unterschiedlich ausgelegt werden. Marbach geht davon aus, dass die horizontale Sozialisierung eine Rolle spielt, dass also ältere Geschwister den jüngeren ein Vorbild sind und deshalb deren Entwicklung von EK begünstigen. Daraus folgt: das älteste Kind ist bei der Entwicklung von EK am wenigsten begünstigt, weil es keine älteren Geschwister hat. Dazu kommt der Statusverlust, der mit den jüngeren Geschwistern einhergeht (3.2). Danach folgen die mittleren Kinder. Diese erhalten durch die zunehmende Zahl Geschwister einen Statusverlust gegenüber den Eltern, haben aber ältere Geschwister als Vorbilder (3.3). Am begünstigten sind die Jüngsten, diese haben gemäss den Annahmen von Marbach ältere Geschwister als Vorbilder und erhalten zusätzlich die grösste Aufmerksamkeit der Eltern, da sie als jüngstes Kind am wenigsten selbständig sind und zusätzlich gemäss den Annahmen von Wolter und Coradi (2002) davon profitieren, dass sich der sozio-ökonomische Status der Eltern seit der Geburt des ältesten Kindes mit grosser Wahrscheinlichkeit verbessert hat (3.4).

Der Effekt der Reihenfolge kann aber auch gemäss Wolter und Coradi (2002) aufgrund der vertikalen Sozialisierung ausgelegt werden, woraus die Konkurrenzhypothese zu den ältesten und mittleren Geschwister folgt: die älteren Kinder sind begünstigter als die mittleren, weil sie einmal für eine gewisse Zeit Einzelkind waren und damit mehr Aufmerksamkeit der Eltern erhalten haben (3.2.1).

Es wird hier davon ausgegangen, dass ein Unterschied zwischen Einzelkindern und Kindern mit Geschwistern besteht. Für die erste Hypothese wird dieser Unterschied damit begründet, dass Einzelkinder die „divisible“ Ressourcen der Eltern nicht teilen müssen, womit sie eine höhere EK haben als Kinder mit Geschwistern (3.5.1). Die Gegenhypothese begründet den Unterschied damit, dass Einzelkinder keine Geschwister haben, womit Einzelkinder gegenüber den Kindern mit Geschwistern eine tiefere EK aufweisen (3.5.2)

### ***Schule und Freizeitaktivitäten als Plattform zum Knüpfen von Kontakten***

Wie eine Studie von Traub (2005) belegt, ist die Schule für das Kind wichtig, um Freundschaften knüpfen zu können. Traub findet auch einen positiven Zusammenhang zwischen der

Integration in ein Freundschaftsnetzwerk und der Ausübung von Freizeitaktivitäten, was sie als weitere Plattformen zum Knüpfen von Kontakten interpretiert. Als relevante Freizeitbeschäftigungen erachtet Traub Sport, Musikvereine und andere Freizeitgruppen. Für die vorliegende Arbeit werden zusätzlich der ausserschulische Religionsunterricht und Spielgruppen wie die Pfadfinder berücksichtigt. Auch die Bedingungen zu Hause entscheiden darüber, ob Kinder sich Freundschaften aufbauen können. Die Zugänglichkeit und Qualität der elterlichen Wohnung und des räumlichen Umfelds setzen gemäss den Annahmen von Traub den Rahmen, wie leicht Kinder in der Freizeit mit ihren Freunden zusammenkommen können. Die Studie von Traub belegt, dass diese Rahmenbedingungen massgebend dafür sind, wie gut Kinder in ein Freundschaftsnetzwerk integriert sind. Jene Kinder in der Studie, die nie Freunde mit nach Hause bringen durften, haben durchschnittlich einen Freund weniger als alle anderen. Da für diese Arbeit davon ausgegangen wird, dass der Kontakt mit Gleichaltrigen begünstigend auf die Entwicklung von EK einwirkt, legen folgende Hypothesen den Zusammenhang zwischen dem Freizeitverhalten und der EK der Kinder fest:

Das Freizeitverhalten des Kindes wirkt sich positiv auf dessen EK aus, weil es dem Kind Gelegenheit bietet, sich mit anderen Kindern auseinanderzusetzen. In Bezug auf die Intensität und die Menge des Kontaktes mit anderen Kindern und auf die Gelegenheiten, die sich damit dem Kind bieten, Freunde zu finden, kann die Hypothese anhand zwei konkurrierender Annahmen ausdifferenziert werden:

- Je öfter das Kind eine Freizeitaktivität ausübt, desto grösser ist seine EK (4.1).
- Je mehr unterschiedliche Freizeitaktivitäten das Kind ausübt, desto grösser ist seine EK (4.2).

Die erste Annahme wird damit begründet, dass das Kind öfters Gelegenheit dazu erhält, sich mit Gleichaltrigen auseinander zu setzen. Die zweite Annahme wird damit begründet, dass das Kind neben der Familie und der Schule möglichst viele Plattformen erhält, um neue Freunde zu gewinnen.

## **2.3 Methoden**

### **a. *Sample und Datenerhebung***

Befragt werden 1217 Kinder, die im Herbst 2004 in der Stadt Zürich die erste Klasse der Primarschule beginnen. Mit den Kindern wird ein Interview gemacht, welches standardisierte Spiele enthält, die indirekt Verhaltensweisen des Kindes messen. Davon zeitlich unabhängig

wird ein standardisiertes Interview mit der engsten Bezugsperson des Kindes gemacht – dies ist in den meisten Fällen die Mutter (93.5%) - sowie ein kurzes standardisiertes Interview mit der Lehrperson, die über die befragten Schüler Auskunft gibt.

42.6% der Mütter und 40.7% der Väter sind in der Schweiz geboren, die anderen stammen aus osteuropäischen Ländern (14.5 bzw. 14.7%), Deutschland (5.8 bzw. 3.9%), Portugal (4.9 bzw. 4.8%), Sri Lanka (3.9 bzw. 4.1%), der Türkei (3.8 bzw. 4.8%) und anderen Ländern. Der Median des Immigrationsjahres ausländischer Eltern liegt bei 1992 bei den Mütter und 1990 bei den Väter. Dies ist wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass ein grosser Teil der Eltern zur Zeit der Balkankriege in die Schweiz kam. 55.8% der Mütter und 58.5% der Väter reden als Muttersprache nicht deutsch. Im Gegensatz zu den Schweizern, wo 70.6% der Kinder in traditionellen Familien wohnen, ist dies bei 83.3% der Kinder mit Müttern, die nicht in der Schweiz geboren wurden, der Fall. Die Arbeitslosenquote in Familien mit Eltern, die nicht in der Schweiz geboren wurden, beläuft sich auf 10.7%, verglichen mit 3.8% in Schweizer Familien.

### ***b. Gütekriterien der Interviews***

Zwei Kriterien, welche die interne Validität von Interviews beeinflussen, sind der Interviewereffekt sowie eine verzerrte Auswahl der Grundgesamtheit (Schnell et al. 1999: 209). Um das Problem des Interviewereffekts gering zu halten, erfolgt eine intensive Schulung der Interviewer, methodisch wird der Effekt hier jedoch nicht kontrolliert. Eine verzerrte Auswahl der Grundgesamtheit erfolgt dadurch, dass die Auswahl der Schulkinder auf deren Zustimmung zum Interview beruht, dass also nicht eine vollständig randomisierte Grundgesamtheit zustande kommen kann.

Ein Kriterium zur Beeinflussung der externen Validität sind reaktive Effekte der experimentellen Situation (Schnell et al. 1999: 210). Diese werden dadurch gering gehalten, dass die Interviews mit den Kindern in den Schulhäusern vorgenommen werden und jene mit den Eltern bei ihnen zu Hause, damit sich die Umgebung wenig vom (Schul-)Alltag unterscheidet.

Bei der Datenerhebung handelt es sich um eine methodologische Triangulation (siehe Schnell et al. 1992), was heisst, dass die Daten aus unterschiedlichen Perspektiven erhoben werden. Die Eltern- und Lehrerinterviews dienen dazu, eine externe Perspektive auf das Verhalten des Kindes zu geben. Zudem ergänzt das Elterninterview jenes des Kindes mit Informationen, die sinnvollerweise nicht beim Kind erfragt werden, da sie dessen Antwort- bzw. Urteilsvermögen überschreiten, wie zum Beispiel Angaben zu strukturellen, demographischen und quanti-



tativen Daten (vgl. Kränzl-Nagl und Wilk 2000: 65). Primär geben hier jedoch die Kinder als Experten Auskunft über ihre Lebenssituation, was seit den 70er Jahren eine verbreitete Art der Datenerhebung geworden ist, nachdem man davon weggekommen ist, Daten über Kinder indirekt über Erwachsene zu erheben (Kränzl-Nagl und Wilk 2000: 60; Lipski 2000: 77).

Probleme, die bei Kinderinterviews entstehen, sind gemäss Kränzl-Nagl und Wilk (2000: 64) auf den kognitiven Entwicklungsstandes, Motivation, Bereitschaft und Ausdauer, des äusseren Settings der Befragung und der Untersuchungssituation zurückzuführen. Diese Aspekte müssen für die Reliabilität der Messungen berücksichtigt werden, da sie zu einer Verzerrung der Messresultate führen. Weil sie aber statistisch nur in beschränktem Masse kontrolliert werden können, werden sie vorwiegend zur Interpretation der Resultate herbeigezogen.

Kränzl-Nagl und Wilk weisen auch auf das Problem hin, dass Fragen und Antworten aus der Perspektive des Kindes gesehen werden müssen, was ein hohes Mass an Empathie erfordert, da Erwachsene zu einem gewissen Grad Fremde in der Welt der Kinder sind. Kinder erleben Befragungssituationen meist als Prüfung, bei der sie ihr Wissen gegenüber einer sozial mächtigen Beziehungsperson beweisen müssen, der gegenüber sie stets unterlegen sind. Das Kind muss deshalb bei der Befragung davon abgebracht werden, eine „richtige“ Antwort geben zu wollen. Es soll nicht als Überprüfter antworten, sondern als Experte (Kränzl-Nagl und Wilk 2000: 67). Dies wird in der Untersuchung insofern kontrolliert, als dass beim Social Behavior Questionnaire (SBQ), welcher soziales Verhalten misst, das Kind ohne Kontrolle des Interviewers auf die Fragen antworten kann. Bei den anderen Instrumenten kann der Effekt der Prüfungssituation nicht methodisch vermindert werden.

Bei den Elterninterviews taucht das Problem der sozialen Wünschbarkeit als Validitätsproblem auf: diese „beinhaltet die Vorstellung des Befragten darüber, welche Antwort gesellschaftlich erwartet wird und seine Tendenz, die Antwort auf eine Frage in Richtung auf das sozial Erwünschte zu verzerren. Dies kann dabei sowohl bewusst als auch unbewusst geschehen“ (Kränzl-Nagl und Wilk 2000: 68). Dieser Effekt wird in der vorliegenden Studie nicht kontrolliert, da keine entsprechenden Items vorliegen. Normalerweise stellt dies auch kein Problem dar, da man von einer Normalverteilung des Effekts ausgeht. Problematisch wird es, wenn der Effekt nicht mehr normalverteilt sondern verzerrt auftritt. Einige Auswertungen der Daten aus der Erhebung deuten darauf hin, dass dies bei den Elterninterviews zum Teil eingetreten ist. Vor allem davon betroffen sind die Fragen nach dem Erziehungsstil. Die-

se Items werden jedoch für die vorliegende Arbeit nicht benutzt, lediglich einige Items zu Erziehungsidealen.

Was bei Erwachsenen das Problem der sozialen Wünschbarkeit ist, äussert sich bei Kindern als personale Wünschbarkeit: so versuchen Kinder gemäss Kränzl-Nagl und Wilk (2000: 68), den ihnen emotional nahen Lebensbereiche zu schützen. Deshalb können und sollten sie nicht über ihre Familie ausgefragt werden, denn mit einer Abwertung der Eltern würden sie ihre eigene Identität gefährden.

Angaben der Kinder werden oft durch einen Vergleich mit Elternangaben validiert, da man davon ausgeht, dass die Eltern zuverlässigere Angaben machen (Lipski 2000: 78). Dies mag bei strukturellen Fragen der Fall sein, nicht jedoch bei Angaben über das Kind selbst. Das Problemverhalten des Kindes wird in der vorliegenden Studie sowohl beim Kind selbst wie auch bei den Lehrer und Eltern erfasst. Die Angaben der Erwachsenen werden jedoch nicht als die „richtigeren“ Angaben betrachtet, es werden zunächst alle Perspektive gleich behandelt und erst aufgrund von Zusammenhängen zwischen den einzelnen Angaben interpretiert und unterschiedlich gewichtet.

### **c. Operationalisierung**

#### **Kontrollvariablen**

Als Kontrollvariablen dienen die individuellen Merkmale des Kindes. Dies sind der Entwicklungsstand, die sprachlichen Fähigkeiten und das Geschlecht.

*Geistige Entwicklungsverzögerung oder Krankheit, wenn eines der Items zutrifft:*

Entwicklungsverzögerung: v5040 eine geistige Behinderung (ja/nein)  
v5060 eine geistige Entwicklungsverzögerung (ja/nein)  
if (v5040 = 2 or v5060 = 2) Entwicklungsverzögerung = 0.  
if (v5040 = 1 or v5060 = 1) Entwicklungsverzögerung = 1.

*Sprachliche Fähigkeit des Kindes, Mittelwert aus aktiver und passiver Sprachkompetenz:*

Sprache\_aktiv aktive Sprachkompetenz (Ausdrucksfähigkeit), Einschätzung des Interviewers: fünf AV<sup>2</sup>, k6200\_2 umkodiert in sehr schlecht bis sehr gut  
Sprache\_passiv passive Sprachkompetenz (Verständnis), Einschätzung des Interviewers: fünf AV, k6200\_1 umkodiert in sehr schlecht bis sehr gut  
Sprachkompetenz = mean (Sprache\_aktiv, Sprache\_passiv). Umkodierung von 1 und 1.5 in 1, 2 und 2.5 in 2, 3 und 3.5 in 3, 4 und 4.5 in 4 und 5 in 5 so dass die Kategorien wieder den Wertungen sehr schlecht bis sehr gut entsprechen.

---

<sup>2</sup> AV = Antwortvorgaben

Zur Messung des Zusammenhangs von sprachlichen Fähigkeiten und EK wird die Muttersprache der Mutter kontrolliert, weil hier davon ausgegangen wird, dass diese einen Einfluss auf die Sprachkompetenz des Kindes ausübt. Dazu wird eine Dummyvariable erstellt.

If v6070 = 1 (Schweizerdeutsch) Sprache\_Mutter = 1.

#### *Geschlecht:*

ADR\_KindGeschlecht (1 = männlich, 2 = weiblich)

### **Sozialer und struktureller Hintergrund**

Die statuszentrierte (autoritäre) Erziehung wird mit drei Fragen zu Erziehungsidealen operationalisiert. Die einzelnen Items werden zu einem Index zusammengefasst, welcher den Mittelwert der einzelnen Items berechnet. Die personenzentrierte Erziehung wird mit zwei Fragen zu Erziehungsidealen operationalisiert und die soziale Schicht wird mit dem ISEI (International Socio-Economic Index of Occupational Status) von Ganzeboom et al. (1992) operationalisiert. Dieser bewertet den Status aufgrund der Berufstätigkeit, Bildung und des Einkommens.

#### *Autoritäre Erziehung, 4 AV, völlig unwichtig bis sehr wichtig:*

Mittelwertsberechnung aus folgenden Variablen:

v3510\_2     Hart arbeiten  
v3510\_10    Gehorsam sein  
v3510\_14    sich an Regeln und Gesetze halten.

Autoritäre\_Erziehung = mean (v3510\_2, v3510\_10, v3510\_14).

#### *personenzentrierte Erziehung, 4 AV, völlig unwichtig bis sehr wichtig:*

v3510\_3     Verantwortungsgefühl haben  
v3510\_5     Anderen gegenüber tolerant und respektvoll sein

Personenzentrierte\_Erziehung = mean (v3510\_3, v3510\_5).

#### *Status:*

		Range	Mean	Median	Varianz
Mutter	ISEI88_FPC6120	16-88	42.89	43	337.5
Vater	ISEI88_MPC6320	16-88	47.61	46	389.5
Haushalt	ISEI_HH = max (ISEI88_FPC6120, ISEI88_MPC6320)	16-88	48.88	50	358.3

Zusätzlich wird der Status in eine Dummyvariable für einen tiefen und hohen Status geteilt. Wenn der ISEI-Index unter 52 Punkte beträgt, so wird dies als tiefer Status bewertet. 52 Punkte werden gewählt, da dies das numerische Mittel der Skala ist (16 bis 88 Punkte). Der

Median der Frauen liegt bei 43 Punkten, jener der Männer bei 46. der Median des Haushaltsstatus liegt bei 50 Punkten, da jeweils der höhere Status gilt.

Der Beruf der Eltern wird mit dem ISCO88 operationalisiert. Ausschlaggebend sind die zehn primären Berufskategorien. Da die Kategorie zehn (Militär) keine Fälle im Sample aufweist, wird sie ausgelassen. Es wird eine Variable für die Mutter berechnet und eine für den Haushalt, wobei der kleinere Wert der Eltern entscheidend ist, da dieser einer höheren Berufskategorie entspricht. Zusätzliche Berufskategorien sind die Hausfrauen und -männer (10), die Arbeitslosen (11) und die Alleinerziehenden (12).

#### *ISCO\_Frauen:*

Berufskategorien 1 bis 9:

IF ((ISCO88\_FPC6120 >= 1000) and (ISCO88\_FPC6120 < 2000)) ISCO\_Frauen = 1 .

(...)

Kategorie 10 (nur Hausarbeit), 11 (arbeitslos) und 12 (keine Lebenspartnerin):

if (ISCO88\_FPC6120 = -1) ISCO\_Frauen = 10.

if V6100\_4 = 1 Mutter\_arbeitslos = 1.

if (Mutter\_arbeitslos = 1) ISCO\_Frauen = 11.

if (v2099 = 2 and ISCO88\_FPC6120 = -1) keine\_Mutter = 1.

if (keine\_Mutter = 1) ISCO\_Frauen = 12.

Dasselbe wird auch für den Mann berechnet, damit eine Variable für den Haushalt erstellt werden kann.

ISCO\_beide = min (ISCO\_Frauen, ISCO\_Männer).

*Die Berufskategorie 3 wird weiter ausdifferenziert:*

#### *Frauen*

if (3100 <= ISCO88\_FPC6120 and ISCO88\_FPC6120 < 3200) kategorie3 = 1.

if (3400 <= ISCO88\_FPC6120 and ISCO88\_FPC6120 <= 3439) kategorie3 = 2.

if (3471 <= ISCO88\_FPC6120 and ISCO88\_FPC6120 < 3500) kategorie3 = 3.

if (3460 = ISCO88\_FPC6120 and ISCO88\_FPC6120 = 3470) kategorie3 = 4.

if (3300 <= ISCO88\_FPC6120 and ISCO88\_FPC6120 < 3400) kategorie3 = 5.

if (3200 <= ISCO88\_FPC6120 and ISCO88\_FPC6120 <= 3230) kategorie3 = 6.

if (3240 = ISCO88\_FPC6120 and ISCO88\_FPC6120 = 3241) kategorie3 = 7.

if (ISCO88\_FPC6120 = 3231) kategorie3 = 8.

1"Technik" 2"Verwaltung" 3"Kunst" 4"Sportlehrerin" 5"Lehrerin" 6"med. Beruf" 7"Alternativmedizin"  
8"Krankenpflege"

Dasselbe wird für die Männer berechnet.

#### *ISCO Haushalt für Kategorie 3:*

if (3000 <= ISCO88\_FPC6120 and ISCO88\_FPC6120 < 4000) and (ISCO88\_MPC6320 < 3000) kategorie3beide = 9.

if (ISCO88\_MPC6320 >= 4000) kategorie3beide = kategorie3.

if (3000 <= ISCO88\_MPC6320 and ISCO88\_MPC6320 < 4000) and (3000 <= ISCO88\_FPC6120 and ISCO88\_FPC6120 < 4000) kategorie3beide = max (kategorie3, kategorie3männer).

Der Arbeitseinsatz der Mutter wurde in 1%-Schritten erfasst. Die Variable wird umkodiert in 25%-Schritte.

*Arbeitszeit der Mutter:*

Recode v6110 (0=0) (-1=-1) (1 thru 25=25) (26 thru 50=50) (51 thru 75 = 75) (76 thru 100=100) into arbeit\_mutter . miss val arbeit\_mutter (-1).

Zur Berechnung von Gruppenunterschieden (zum Beispiel bezüglich emotionaler Kompetenz in den sieben Schulkreisen) wird eine einfaktorielle ANOVA mit anschliessendem Post-Hoc-Test nach Tamhane (1977) berechnet. Voraussetzung für diesen Test ist, dass man von einem Gruppenunterschied ausgeht. Der Test macht eine multiple Berechnung zwischen den Gruppen und vergleicht die einzelne Gruppe mit allen anderen.

**Gleichaltrige Kinder**

*Anzahl Geschwister:* Frage nach weiteren Kindern im Haushalt (auf 0/1 recodiert) wird aufsummiert.

Summegeschwister = sum (v1099, v1199, v1299, v1399, v1499, v1599).

*Einzelkind:*

if (summegeschwister = 0) Einzelkind = 1.  
 if (summegeschwister = 1) or (summegeschwister = 2) or (summegeschwister = 3) or (summegeschwister = 4) or (summegeschwister = 5) or (summegeschwister = 6) Einzelkind = 0.

*Ältestes und jüngstes Kind:* Zielkind ist ältestes bzw. jüngstes Kind, wenn der Jahrgang in jedem Fall grösser bzw. kleiner ist als jener der Geschwister.

if (summegeschwister = 6) and ((v1030\_3 - v1630) > 0 and (v1030\_3 - v1530) > 0 and (v1030\_3 - v1430) > 0 and (v1030\_3 - v1330) > 0 and (v1030\_3 - v1230) > 0 and (v1030\_3 - v1130) > 0) ältestes\_kind = 1.  
 if (summegeschwister = 5) and ((v1030\_3 - v1530) > 0 and (v1030\_3 - v1430) > 0 and (v1030\_3 - v1330) > 0 and (v1030\_3 - v1230) > 0 and (v1030\_3 - v1130) > 0) ältestes\_kind = 1.  
 (...)

if (summegeschwister = 6) and ((v1030\_3 - v1630) < 0 and (v1030\_3 - v1530) < 0 and (v1030\_3 - v1430) < 0 and (v1030\_3 - v1330) < 0 and (v1030\_3 - v1230) < 0 and (v1030\_3 - v1130) < 0) jüngstes\_kind = 1.  
 if (summegeschwister = 5) and ((v1030\_3 - v1530) < 0 and (v1030\_3 - v1430) < 0 and (v1030\_3 - v1330) < 0 and (v1030\_3 - v1230) < 0 and (v1030\_3 - v1130) < 0) jüngstes\_kind = 1.  
 (...)

*Mittleres Kind:* das Kind ist in mittlerer Position, wenn es weder das Jüngste noch das Älteste noch Einzelkind ist.

```
if (jüngstes_kind = 0 and ältestes_kind = 0 and einzelkind = 0) mittleres_Kind = 1.
if (jüngstes_kind = 1) mittleres_Kind = 0.
if (ältestes_kind = 1) mittleres_Kind = 0.
if (einzelkind = 1) mittleres_Kind = 0.
```

*Reihenfolge der Kinder:* Der Platz in der Reihenfolge wird in einer kategorialen Variable zusammengeführt.

```
if (einzelkind = 1) reihenfolge_kinder = 0.
if (jüngstes_kind = 1) reihenfolge_kinder = 1.
if (mittleres_kind = 1) reihenfolge_kinder = 2.
if (ältestes_kind = 1) reihenfolge_kinder = 3.
```

*Freizeitverhalten:* Die Freizeitvariablen messen, wie oft ein Kind pro Woche eine Aktivität ausübt (0 - 7 Mal). Der Umgang mit Freunden wird mit der Frage gemessen, wie oft das Kind bei sich zu Hause mit Freunden spielt. Damit wird die Annahme von Traub (2005) berücksichtigt, dass es beim Aufbau eines Freundschaftsnetzwerkes wichtig ist, ob ein Kind die Möglichkeit hat, bei sich zu Hause mit Freunden zu spielen oder nicht.

```
v5310      xx nimmt an organisierten Sportaktivitäten ausserhalb der Schule teil.
v5315      xx geht in den Musik-, Tanz- oder Theaterunterricht.
v5320      xx nimmt an anderen organisierten Freizeitaktivitäten ausserhalb der Schule teil.
v5330      xx geht in den Religionsunterricht oder in die Kirche.
v5355      xx spielt mit seinen/ihren Freunden oder Freundinnen zu Hause.
```

Mit den einzelnen Variablen wird ein Index berechnet, wie häufig ein Kind pro Woche Freizeitaktivitäten ausübt, aufsummiert über alle Aktivitäten.

```
freizeit_häufigkeit = sum (V5310, V5315, V5320, V5330, V5355).
```

Für die Gegenhypothese wird das Freizeitverhalten des Kindes mittels einer Dummyvariable für jede Aktivität berechnet. Null bedeutet, dass das Kind die Aktivität nicht ausübt, eins bedeutet, dass es sie mindestens einmal pro Woche ausübt.

```
freizeit_musiktanz      if (v5315 = 1 or v5315 = 2 or v5315 = 3 or v5315 = 4 or v5315 = 5 or v5315 = 6 or
                        v5315 = 7) freizeit_musiktanz = 1.
```

Dasselbe mit freizeit\_sport, freizeit\_religion, freizeit\_pfadi und freizeit\_freunde.

Der letzte Index berechnet, wie viele unterschiedliche Aktivitäten das Kind ausübt.

```
freizeit_aufsummiert = sum (freizeit_sport, freizeit_musiktanz, freizeit_pfadi, freizeit_religion, freizeit_freunde).
```

Die vertikale Sozialisierung über die Erwachsenenwelt zu Hause steht also in Kontrast zur horizontalen Sozialisierung über gleichaltrige Kinder. Dieser Kontrast besteht einerseits in Bezug auf die unterschiedliche Qualität des emotionalen Austausches zwischen bzw. innerhalb der Generationen. Andererseits kann über die horizontale Sozialisierung ausserhalb der Familie ein Austausch zwischen unterschiedlichen Wertesystemen stattfinden. In der vorliegenden Arbeit wird angenommen, dass nur bedingt ein emotionaler Austausch stattfinden kann, wenn Kinder keine Freizeitaktivitäten ausüben und nur mit Freunden zusammenkommen, die aus ähnlichen sozialen Hintergründen kommen. Bezogen auf die Stadt Zürich sollen sieben Schulkreise und deren soziale Durchmischung verglichen werden. Es wird hier davon ausgegangen, dass in diesen Kreisen Unterschiede bezüglich der sozialen Zusammensetzung bestehen.

Untersucht wird der Einfluss des Schulkreises, indem die emotionale Kompetenz von Kindern aus tieferen sozialen Schichten verglichen wird, die entweder in Schulkreisen wohnen, die geringe, mittlere oder eine starke Vertretung der mittleren Berufsschichten aufweisen. Es wird hier angenommen, dass Kinder aus tiefen Schichten, die in einem Schulkreis leben, der vorwiegend höhere Berufsschichten aufweist, eine signifikant höhere EK aufweisen als Kinder aus tiefen Schichten, die in ihrem Kreis nur auf seinesgleichen treffen.

Die Schulkreise sind folgendermassen aufgebaut:

- Glatttal: Oerlikon, Seebach und Affoltern
- Letzi: Albisrieden, Altstetten und Grünau
- Limmattal: Stadtkreise 4 mit den Quartieren Aussersihl und Hard, Kreis 5 (Industriequartier) und von Stadtkreis 3 das Quartier Sihlfeld
- Schwamendingen: Stadtkreis 12
- Uto: Leimbach, Wollishofen, Enge und Wiedikon
- Waidberg: Kreis 6 Oberstrass und Unterstrass und Kreis 10 Wipkingen und Höngg
- Zürichberg: Stadtkreise 1, 7 und 8 mit den Quartieren Altstadt, Fluntern, Hottingen, Hirslanden, Witikon und Riesbach.

### 3. Erstellung eines Instruments zur Messung von EK

#### 3.1 Überprüfung der Gütekriterien

Der folgende Teil der Arbeit beschäftigt sich eingehend mit der Erstellung des Instruments zur Messung von emotionaler Kompetenz. Weil sich die vorliegende Arbeit dafür entschieden hat, ein Instrument aus einer amerikanischen Studie zu übernehmen, soll das Instrument noch einmal auf seine Validität geprüft werden, weil es bei der Übersetzung des Instruments zu Ungenauigkeiten bei den Items kommen könnte. Das Instrument misst emotionale Kompetenz in Form von Emotionsverständnis (das richtige Verstehen von Gefühlen in sozialen Situationen) und das Erkennen mimischer Emotionsausdrücke. Die Items zu Emotionsverständnis beinhalten die Beschreibung von sozialen Situationen, die vom befragten Kind dahingegen beurteilt werden müssen, wie sich das Kind in der beschriebenen Situation fühlt. Die Items zur Erkennung mimischer Emotionsausdrücke beinhalten Fotos mit Gesichtern von Kindern, welche Gefühle interpretieren. Die Items zu den sozialen Situationen wurden lediglich aus der amerikanischen in die deutsche Sprache übersetzt, die Fotos wurden nochmals neu aufgenommen.

Damit das neue Instrument nach seiner Verlässlichkeit beurteilt werden kann, müssen Zusammenhänge überprüft werden, die in der Literatur bereits bestätigt wurden. Voraussetzung ist also, dass Annahmen, die in anderen Studien bestätigt werden konnten, dem neuen Instrument als Referenz dienen können. Zunächst werden Tests zur Überprüfung der Gütekriterien vorgestellt, danach werden Annahmen aus der Literatur herbeigezogen, welche die Validität überprüfen können und zum Schluss werden unterschiedliche Indizes gebildet, die mittels der Hypothesen auf ihre Validität geprüft werden.

##### **a. Validitätsprüfung**

Die Validität prüft, inwieweit das Instrument den Tatbestand misst, der gemessen werden soll. Bevor jedoch ein Instrument auf seine Validität getestet wird, muss zunächst der Messwert an sich überprüft werden, indem gemäss Friedrichs (1980: 100) auf folgende Schritte geachtet wird:

1. Definition eines Begriffs durch Zuordnung von Designaten (Merkmale)
2. Ausreichende Indikatoren für den Begriff
3. Auswahl eines einzelnen Merkmals mit Ausprägungen (Variablen)
4. Zuordnung von numerischen Werten zu den Ausprägungen des Merkmals.



Das zentrale Problem liegt darin zu belegen, die Variablen richtig auszuwählen um zu gewährleisten, dass der Schluss von den manifesten, empirisch beobachteten Merkmalen der Indikatoren auf die latente Eigenschaft gerechtfertigt ist (Friedrichs 1980: 101). Die numerische Distanz zwischen den Merkmalsausprägungen muss der Wirklichkeit entsprechen, was nur möglich ist, wenn die richtigen und vor allem genügend Ausprägungen vorhanden sind (Friedrichs 1980: 101). In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff emotionale Kompetenz als Erkennen von Gefühlen in Gesichtern bzw. in sozialen Situationen definiert, mit vier Primäremotionen als Ausprägungen. Diese Auswahl erfolgt gemäss der Kategorien von Vester (1991), die im ersten Teil der Arbeit besprochen wurden. Da es sich bei den Variablen um Nominaldaten handelt, ist die Zuordnung von numerischen Werten nebensächlich.

### ***Inhaltsvalidität***

Dieser Validitätstest ist lediglich als Idee gedacht, denn er kann nicht nach objektiven Kriterien überprüft werden. Inhaltsvalidität bezieht sich darauf, ob bei der Messung alle Aspekte der Dimension berücksichtigt wurden. Misst ein Instrument nämlich nur einen Aspekt, so ist es nicht valide (Schnell et al. 1999: 149). Dieses Problem taucht bei der Erstellung der Fotos zur Erkennung mimischer Emotionsausdrücke auf. Wenn die abgebildeten Kinder auf den Fotos die Primäremotionen zu einseitig interpretieren, so misst das Instrument nicht mehr das Grundgefühl insgesamt, sondern lediglich einen Aspekt davon. So umfasst gemäss Vester (1991: 33) das Grundgefühl Wut sowohl Wut wie auch Ärger und Zorn.

### ***Kriteriumsvalidität***

Die Kriteriumsvalidität misst den Zusammenhang zwischen den empirisch gemessenen Ergebnissen des Instruments und einem anders gemessenen (externen) Kriterium, die Validierung erfolgt deshalb über zwei unterschiedliche Instrumente. In dieser Studie wird die Kriteriumsvalidität des Instruments zur Messung von emotionaler Kompetenz anhand des Referenzinstruments Social Behavior Questionnaire (SBQ) von Tremblay getestet. Dieses Instrument misst soziales Verhalten. Es wurde in der Forschung bereits mehrfach angewendet und gilt als bewährt (vgl. Tremblay et al. 1991; Vitaro et al. 1999). Im nachfolgenden Teil dieses Kapitels werden Annahmen über den Zusammenhang von EK und sozialem Verhalten gemacht, welche dazu dienen werden, die Kriteriumsvalidität zu überprüfen.

Man unterscheidet bei der Kriteriumsvalidität zwischen prädiktiver Validität und Konkurrenzvalidität. Die Konkurrenzvalidität macht Aussagen zu Messungen, die zum selben Zeitpunkt stattfinden (Schnell et al. 1999: 149). Konkurrenzvalidität wird auch als „Aussenkriterium“ bezeichnet, es validiert das Merkmal, indem es die Korrelation mit einem externen Instrument misst, von dem man weiss, dass es in engem Zusammenhang mit dem zu validierenden Merkmal steht (Friedrichs 1980: 101).

Prädiktive Validität bedeutet, dass Voraussagen, welche mit einer früheren Messung gemacht werden mit einer späteren anderen Messung bestätigt werden (Schnell et al. 1999: 149). Die prädiktive Validität wird in dieser Arbeit mittels des Zusammenhangs von emotionaler Kompetenz, gemessen beim Kind, und sozialem Verhalten, gemessen mit dem SBQ bei den Eltern- und Lehrerinterviews, getestet. Bei der prädiktiven Validität wird aufgrund von Skalenergebnissen, die Personen zugeordnet wurden, deren Verhalten prognostiziert. Voraussetzung dafür ist, dass Hypothesen über den Zusammenhang der früheren und späteren Messung vorliegen (Friedrichs 1980: 101).

Die prädiktive und die Konkurrenzvalidität werden mit den Hypothesen VH1 bis 5 und VH6 bis 9 getestet, welche im vorangegangenen Kapitel hergeleitet wurden.

### **Konstruktvalidität**

Unter dem Begriff „Konstrukt“ werden theoretische Eigenschaftsdimensionen (latente Variablen) verstanden.

*„'Konstruktvalidität' liegt dann vor, wenn aus dem Konstrukt empirisch überprüfbare Aussagen über Zusammenhänge dieses Konstruktes mit anderen Konstrukten theoretisch hergeleitet werden können und sich diese Zusammenhänge empirisch nachweisen lassen“ (Schnell et al. 1999: 150).*

Bei der Konstruktvalidität sind explizit theoretische Annahmen über die Zusammenhänge zwischen theoretischen Dimensionen Bestandteil des Validierungsprozesses. Es werden also auch hier Hypothesen über die Zusammenhänge der Beziehungen aufgestellt, welche danach auf ihre Signifikanz getestet werden. Besteht zwischen zwei Konstrukten kein Zusammenhang, obwohl er vermutet wird, so kann dies folgende Gründe haben (Schnell et al. 1999: 151):

- Es liegt keine Konstruktvalidität vor.

- Die zur Validierung verwendete Hypothese war falsch.
- Die empirische Untersuchung ist fehlerhaft.
- Das neu zu validierende Instrument besitzt Konstruktvalidität, aber die anderen Instrumente im Validierungsprozess sind selbst nicht valide.

Es muss also weiter überprüft werden, welche der Erklärungen zutrifft. Die Konstruktvalidität wird durch die Konvergenzvalidität und die Diskriminanzvalidität beurteilt. Konvergenz besteht bei einem Konstrukt dann, wenn seine einzelnen Dimensionen sich ähnlich und damit austauschbar sind. Die Validierung kann analytisch durch eine Faktorenanalyse erfolgen, durch diese findet eine Dimensionsreduktion statt, wobei jene Items extrahiert werden, welche dieselbe Dimension messen. Diese Analyse erfolgt über das Prinzip der Diskriminanz, jene Indikatoren, welche nicht mit dem erwarteten Konstrukt zusammenhängen, dürfen auch in keinem bzw. nur schwachem Zusammenhang mit ihm stehen und lediglich mit ihrem eigenen Konstrukt korrelieren (Schnell et al. 1999: 156).

Unterschieden wird zwischen explorativen und konfirmatorischen Faktorenanalysen. Bei der ersten liegen vor der Durchführung keine Hypothesen über das zu erwartende Ergebnis vor, die konfirmatorische hingegen erlaubt schon im Vorhinein, Zusammenhänge festzulegen, was die vorherige Festlegung einiger Grössen wie Anzahl der Faktoren, der Beziehung zwischen den Faktoren und der Beziehungen zwischen den Faktoren und den beobachteten Variablen voraussetzt (Schnell et al. 1999: 156). Da mit den Items des Instruments ACES emotionale Kompetenz gemessen werden soll, wird als Analyse eine konfirmatorische Faktorenanalyse mit einem einzigen Faktor gewählt.

Da Gefühlserkennung mit zwei unterschiedlichen Dimensionen von Items gemessen wird, einmal mit Fotos und einmal mit der Beschreibung von sozialen Situationen, können die Items bzw. die berechneten Indizes miteinander korreliert und daraufhin untersucht werden, ob alle Items dasselbe messen, womit die Konvergenzvalidität überprüft wird. Problematisch dabei ist, dass weder die Fotoitems noch die Items zum Verständnis von sozialen Situationen validiert sind, womit lediglich gesagt werden kann, ob die beiden Itembatterien dasselbe messen, nicht jedoch mit Sicherheit, ob es sich dabei um emotionale Kompetenz handelt.

## **b. Reliabilität**

Es gibt drei statistische Methoden, um die Reliabilität von Indizes zu messen: den Re-Test, den Parallel-Test und die interne Konsistenz (Friedrichs 1980: 102). Die vorliegende Studie begnügt sich damit, die interne Konsistenz der Indizes zu testen. Überprüft wird mit dem Test

die Einheitlichkeit der Teile des Instruments. Die Reliabilität wird mittels des Cronbach  $\alpha$  getestet. Dieses basiert auf einer „split-half“-Methode (Schnell et al. 1999: 146f). Dabei werden aus den Items des Instruments alle möglichen Kombinationen von Testhalbierungen gemacht, Alpha entspricht dem Mittelwert aller möglichen „split-half“-Koeffizienten. Das Cronbach  $\alpha$  ist auch auf dichotome Items anwendbar, was für die vorliegende Studie wichtig ist, da die Nominaldaten zur weiteren Verwendung in Dummy-Variablen umgewandelt werden müssen (Schnell/Hill/Esser 1999: 147).

Der  $\alpha$ -Koeffizient kann Werte zwischen Null und Eins annehmen, wobei empirische Werte über 0.8 als akzeptabel betrachtet werden. In der Praxis werden aber auch deutlich niedrigere Koeffizienten akzeptiert (Schnell et al. 1999: 147). Der Cronbach-Test berechnet die Interkorrelation der Items. Bei einer grossen Anzahl Items kann auch eine mittlere Interkorrelation zu einem hohen Alpha führen, die Reliabilität steigt in der Regel mit der Zahl der Items. Items, die schlecht korrelieren, sollten ausgeschlossen werden, damit das Gesamtergebnis verbessert werden kann.

### **3.2 Emotionale Kompetenz im Kontext des sozialen Verhaltens**

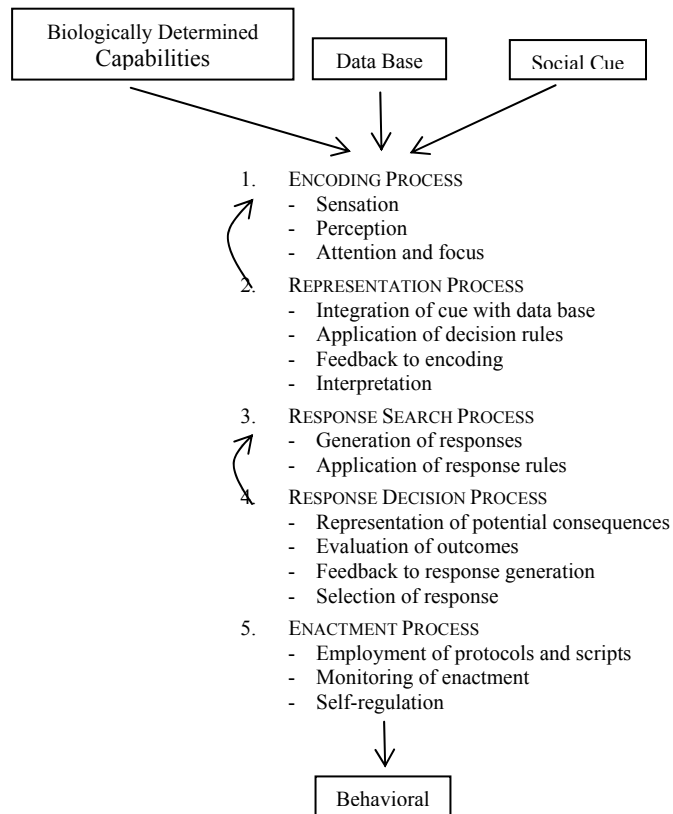
#### **a. *Die Bedeutung der Knowledge Structure***

In diesem Teil des Kapitels werden also die theoretischen Zusammenhänge aus der Literatur zusammengetragen, welche daraufhin empirisch überprüft werden können. Problemverhalten kann unterschiedliche Ursachen aufweisen. Eley und Plomin (1997) vermuten dahinter genetische Bedingungen, Bradley (1989) wiederum vermutet den konstanten Einfluss des sozialen, vor allem familiären Umfelds. Burks et al. (1999: 220f) gehen davon aus, dass jeder aggressiven Handlung eine Entscheidung vorausgeht und dass dieser Prozess von einer so genannten „Knowledge Structure“ gesteuert wird. Diese wird mittels Erfahrungen aufgebaut und befindet sich im Langzeitgedächtnis. Bei Kindern ist die Struktur noch wenig ausgeprägt und wird laufend mit Informationen gefüllt, die sie aus der Erfahrung mit Mitmenschen erhalten. Ist die Struktur einmal aufgebaut, so dient sie als Basis für zukünftige Handlungen. Die Studie von Burks et al. (1999) belegt, dass „Knowledge Structures“, die im Laufe von häufigen aggressiven Interaktionen aufgebaut werden, beim Kind zu aggressivem Verhalten führen.

Das Verhalten des Kindes in einer bestimmten Situation wird also gemäss Burks et al. durch die Informationen des Umfelds in dem besagten Moment, kombiniert mit den eingelagerten Erfahrungen, bestimmt. Das ursprüngliche „Social Information Processing“ (SIP)-Modell

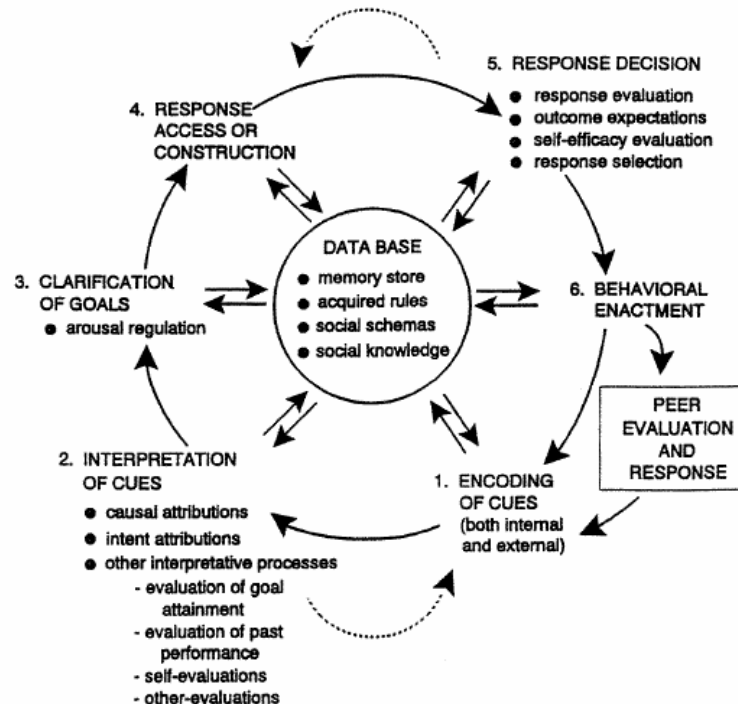
von Dodge (1986) veranschaulicht diesen Prozess, wobei hier die Data Base als „Knowledge Structure“ zu verstehen ist, auf die fünf Schritte von Informationsverarbeitung folgen, die zu einer individuellen Handlung führen.

Abbildung 1: Social Information Processing-Modell von Dodge (1986)



Das Modell wird seither oft verwendet und später von Crick and Dodge (1994) angepasst; sie fügen einen zusätzlichen Schritt hinzu und wandeln das Modell in einen zirkulären Prozess um.

Abbildung 2: Reformuliertes Social Information Processing-Modell von Crick &amp; Dodge (1994)



Burks et al. (1999: 221) interpretieren das Modell so, dass die „Knowledge Structure“ (Data Base) dem Kind dabei hilft, neue Informationen zu verstehen und zu verarbeiten, dass sie gewissermaßen als Kontrollmechanismus für Verhalten dient. Dies bedeutet nichts anderes, als dass konsistente Unterschiede in SIP, also bei der Informationsverarbeitung, den konsistenten Rückgriff auf eine eigene, leicht zugängliche Erfahrungsstruktur reflektieren. Burks et al. (1999) und Schultz et al. (2004: 372) erklären damit das stabile Verhaltensmuster, das bei Kindern häufig auftritt.

Befindet sich ein Kind in einer ambivalenten Situationen, welche es nicht eindeutig zu interpretieren weiss, so greift es auf seine Erfahrungen zurück und interpretiert die Situation im Sinne dieser Erfahrungen (Burks et al. 1999: 222). „Information processing, therefore, can be re-conceptualized as the product of a chronically accessed knowledge structure“ (Burks et al. 1999: 222). Informationsverarbeitung ist die Umwandlung von gespeichertem Wissen in Handlung, wobei die „Knowledge Structure“ dazu dient, ein gewisses Verhalten zu stabilisieren. In diesem Mechanismus kann ein Kind die Neigung entwickeln, vorwiegend ganz bestimmte Gefühle zu interpretieren, nämlich jene, die es am meisten erlebt, womit ein „Emotion Attribution Bias“, eine verzerrte Emotionserkennung, entsteht.

Mac Brayer et al. (2003) untersuchten den „hostile bias“ von Kindern, welcher die verzerrte Wahrnehmung von feindseligem Verhalten bezeichnet, im Zusammenhang mit dem Verhalten

der Mutter. Hudley and Friday (1996) und Orobio de Castro et al. (2005) untersuchten den Bias im Zusammenhang mit der Aggressivität des Kindes, wobei unter anderem ein ähnliches Resultat wie in der Studie von Quiggle et al. (1992) gefunden wird, nämlich dass aggressive und depressive Kinder signifikant höhere „hostile biases“ aufweisen als Kinder mit normalem Verhalten.

Schultz et al. (2000) untersuchen im SIP-Modell die weniger bekannte Emotionsverarbeitung (Emotion Processing als Teil von Social Information Processing) und finden heraus, dass der „Anger Attribution Bias“, also jene Verhaltenssituation, bei der die „Knowledge Structure“ durch das Gefühl Wut dominiert wird und so die Informationsverarbeitung einseitig steuert, mit dem familiären Hintergrund und sozialer Anpassung zusammenhängt. Sie bestätigen, dass instabile Familienverhältnisse und Eltern mit Depressionen die „Knowledge Structure“ des Kindes dahingehend prägen, dass das Kind das Grundgefühl Wut in ambivalenten Situationen systematisch zu erkennen beginnt. Schultz et al. (2000) bestätigen die Resultate jedoch nur für Jungen und nicht für Mädchen, was sie mit dem Geschlechterunterschied im Umgang mit aggressivem Verhalten erklären (Schultz et al. 2000: 295). Den Anger Bias ordnen sie im SIP-Modell von Dodge (1986) dem zweiten Schritt zu.

#### ***b. Zusammenhänge zwischen Gefühlsverarbeitung und sozialem Verhalten***

Von Denham (1986) wird bestätigt, dass zwischen emotionaler Kompetenz, was sie als richtige Zuschreibung von Gefühlen in der Verarbeitung des Erkennens versteht, und prosozialem Verhalten ein positiver Zusammenhang besteht. Dieser Zusammenhang wird oft vernachlässigt, da er in der Forschung über Problemverhalten als offensichtlich hingenommen wird. er kann jedoch nicht einfach als Gegenteil des negativen Zusammenhangs von aggressivem Verhalten und Emotionserkennung betrachtet werden.

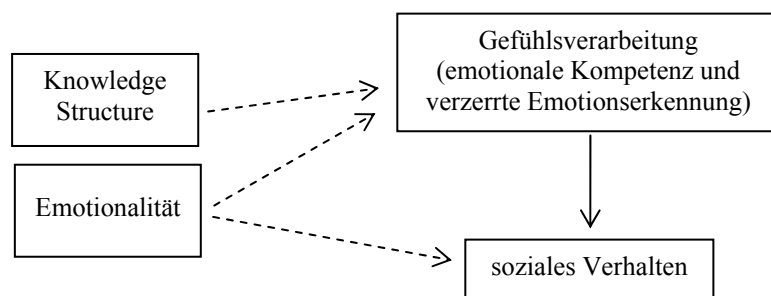
Schultz et al. (2004) untersuchen indes den Zusammenhang von Gefühlsverarbeitung, aggressivem Verhalten und Emotionalität nicht nur mittels des Gefühls Wut, sondern auch in Bezug auf die weiteren drei Primäremotionen Angst, Glück und Traurigkeit. Gefühlsverarbeitung beinhaltet in ihrem Verständnis emotionale Kompetenz (in ihrer Terminologie „Emotion Attribution Accuracy“), verzerrte Emotionserkennung („Emotion Attribution Bias“) und Empathie. Sie gehen davon aus, dass Kinder mit überwiegend positiven Gefühlen besser befähigt sind, Emotionen richtig zu erkennen und somit eine höhere emotionale Kompetenz aufweisen als Kinder mit negativen Gefühlsveranlagungen (Schultz et al. 2004: 372). Sie nehmen auch an, dass Kinder vor allem jene Gefühlslagen am besten erkennen können, die bei ihnen

selbst dominieren (Emotionalität im Zusammenhang mit verzerrter Emotionserkennung). Diese Tatsache führen sie auf die Ausbildung der affektiv-kognitiven Struktur des Kindes zurück, was Burks et al. (1999) mit der einseitigen Prägung der „Knowledge Structure“ erklären. Schultz et al. (2004) bestätigen, dass der Anger Bias positiv und emotionale Kompetenz negativ mit aggressivem Verhalten korrelieren.

### **c. Hypothesen zur Validierung des Instruments zur Messung von EK**

Zur Prüfung der Validität des Forschungsinstruments, welches emotionale Kompetenz misst, müssen also Zusammenhänge mit sozialem Verhalten bestätigt werden können.

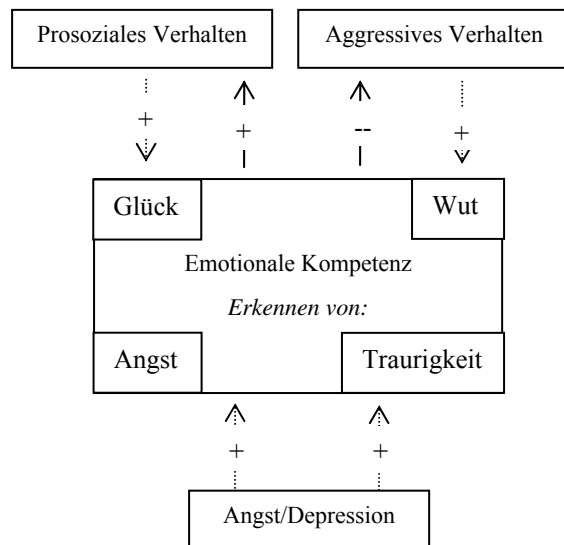
Abbildung 3: Untersuchungsschema zur Überprüfung der Validität des Instruments im gesamten Kontext



Gefühlsverarbeitung umfasst wie bereits gesehen emotionale Kompetenz sowie die verzerrte Emotionserkennung. Emotionale Kompetenz wird als das richtige Erkennen aller vier Primäremotionen verstanden. Die verzerrte Emotionserkennung genauso wie die „Knowledge Structure“ und Emotionalität sind wichtig zur Interpretation der Zusammenhänge und Herleitung der Hypothesen, ihre Bedeutung im Detail wird bei der Validierung jedoch nicht berücksichtigt.



Abbildung 4: detaillierte Zusammenhänge zwischen Gefühlsverarbeitung und Problemverhalten



Aus der Literatur werden folgende Hypothesen zusammengetragen:

- (VH<sup>3</sup>1) Es besteht gemäss Denham (1986) ein positiver Zusammenhang zwischen emotionaler Kompetenz und prosozialem Verhalten.
- (VH2) Es besteht gemäss Schultz et al. (2004) ein negativer Zusammenhang zwischen emotionaler Kompetenz und aggressivem Verhalten.

Gemäss einer Weiterentwicklung des SIP-Modells von Crick and Dodge (1994: 76) kann dieses auch als zirkulärer Prozess betrachtet werden (Abbildung 1), wobei die „Knowledge Structure“ (bzw. Data Base) Einfluss auf alle Schritte des Prozesses nimmt und wiederum von allen Schritten beeinflusst wird. Damit wird also die Gefühlserkennung bzw. emotionale Kompetenz auch vom eigenen Verhalten beeinflusst, womit gemäss dem Prinzip der Entstehung eines Bias folgende Annahme gemacht wird: Jenes Verhalten, das bei einem Kind verstärkt ausgeprägt ist, nimmt während der Ausbildung der „Knowledge Structure“ ebenfalls Einfluss auf deren Prägung, da das Verhalten mit Erfahrungen zu tun hat, die das Kind macht. Die „Knowledge Structure“ beeinflusst wiederum die Gefühlserkennung. Damit müssten z.B. depressive Kinder, die oft traurig sind, dieses Gefühl besonders gut erkennen können.

<sup>3</sup> VH = Validierungshypothese

Wird emotionale Kompetenz, die bisher als Erkennung aller vier Primäremotionen zusammen betrachtet wurde, als Kompetenz für jede der vier Gefühlsdimensionen aufgeteilt, so bedeutet dies:

- (VH3) Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen prosozialem Verhalten und der Fähigkeit, Glück richtig zu erkennen, wenn man davon ausgeht, dass prosoziales Verhalten mit glücklich sein korreliert.
- (VH4) Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Angst/Depression und Traurigkeit erkennen.
- (VH5) Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Angst/Depression und Angst richtig erkennen.
- (VH6) Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen aggressivem Verhalten und Wut richtig erkennen zu können.

Mit diesen Annahmen werden die prädiktive und die Konkurrenzvalidität der beiden Indizes zur Messung von Emotionsverständnis und dem Erkennen mimischer Emotionsausdrücke überprüft.

### **3.3 Operationalisierung**

#### **a. *Emotionale Kompetenz***

Zur Messung der emotionalen Kompetenz wird auf das Instrument von Schultz et al. (2004) zurückgegriffen. Es wird teilweise übernommen und teilweise angepasst. Das Instrument (ACES) besteht aus zwei unterschiedlichen Teilen. Der eine Teil umfasst eine Reihe von Fotografien von Kindergesichtern, welche Gefühle ausdrücken. Diese Gefühle müssen vom befragten Kind erkannt werden, wobei das befragte Kind zwischen den vier Primäremotionen sowie einer Kategorie „neutral“ auswählen kann. Damit wird das Erkennen mimischer Emotionsausdrücke gemessen.

Der zweite Teil umfasst Beschreibungen von sozialen Situationen. Das befragte Kind kann aus denselben Antwortkategorien wie zuvor auswählen, wie sich das Kind in der beschriebenen Situation fühlt. Zum Beispiel: „Lara hat gerade ein Bild fertig ausgemalt. Du sagst ihr: ‚Das sieht aber schön/lässig aus!‘“. Das Kind wählt zwischen den vier Primäremotionen Angst, Traurigkeit, Glück und Wut und neutral aus. Die richtige Antwort wäre, dass Lara sich glücklich fühlt. Damit wird das Emotionsverständnis gemessen.

Beim amerikanischen Instrument gehört eine dritte Dimension von Items zum Instrument, die soziales Verhalten beschreiben, bei dem die richtigen Gefühle erkannt werden müssen. Dieser Teil wurde jedoch im Rahmen des vorliegenden Projekts nicht eingesetzt, was darauf zurückzuführen ist, dass er dem zweiten Teil zu ähnlich ist und deshalb aus Gründen mangelnder Zeitressourcen weggelassen wurde.

### ***Das Erkennen mimischer Emotionsausdrücke***

Die Fotoitems werden nicht direkt aus dem amerikanischen Instrument von Schultz et al. (2004) übernommen, sondern es werden eigene Fotos gemacht. Der Grund dafür ist, dass Schweizer Kinder sich wahrscheinlich besser mit den eigenen Minderheiten identifizieren können als mit amerikanischen Minderheiten. Die Fotos von fremdartig aussehenden Kindern können bei den Kindern während des Interviews Belustigung auslösen, wonach sie das Bild nicht mehr auf das Gefühl hin interpretieren, sondern auf den Eindruck, den das Kind bei ihnen hinterlässt. Dies würde die Validität des Instruments negativ beeinflussen.

Der benötigte Zeitaufwand zur Produktion des Instruments belief sich auf fünf Wochen. Davon beinhalteten die ersten drei Wochen die Organisation und das Fotografieren der Kinder, die zwei letzten Wochen wurden zur Eichung der Bilder, Auswertung der Ergebnisse und zum Treffen der Bildauswahl genutzt.

### ***Wochen 1 bis 3***

*Auswahl der Kinder:* es werden zwölf Kinder aus zwei Schulstufen (2. und 3. Primarklasse) ausgewählt, je sechs Mädchen und sechs Jungen, wovon sechs Kinder Schweizer Herkunft und sechs Kinder ausländischer bzw. teilweise ausländischer Nationalität sind. Jedes Kind muss alle vier Gesichtsausdrücke (Glück, Traurigkeit, Wut, Angst) mimen. Es wird für diese Studie entschieden, nicht für jedes Bild ein anderes Kind zu wählen, damit später die Möglichkeit besteht zu kontrollieren, ob die Kinder an sich Einfluss auf die Bewertung des Befragten ausübt.

*Dauer der Fotosession:* Einberechnet werden drei Stunden, damit die Fotos während der Unterrichtszeit gemacht werden können. Die erste Stunde wird zur Einführung der Kinder in die Thematik und Einübung der Gesichtsausdrücke genutzt. In den weiteren zwei Stunden werden die Kinder fotografiert. Die Kinder werden von einer ausgebildeten Theaterpädagogin betreut und instruiert.

Tabelle 2: Demographische Angaben zu den fotografierten Kindern

<i><b>Geschlecht</b></i>	<i><b>Alter</b></i>	<i><b>Nationalität</b></i>	<i><b>Anzahl Bilder in der Auswahl</b></i>
m	8	China, Schweiz	1
m	8	England, Schweiz, Italien	0
m	9	Schweiz	0
m	7	Schweiz	0
m	8	Sri Lanka	3
m	9	Türkei	1
w	7	Griechenland, Schweiz	0
w	7	Schweiz	3
w	9	Schweiz	3
w	9	Schweiz	2
w	8	Schweiz	1
w	9	Türkei	2

*Bildbearbeitung:* Die Fotos werden nach der Aufnahme geordnet und vorsortiert, so dass eine Auswahl von zweiundachtzig Bildern entstand, die zur wissenschaftlichen Eichung bereitgehalten werden.

#### ***Wochen 4 bis 5***

*Eichung:* Die zweiundachtzig ausgewählten Bilder werden an sechs Gruppen mit insgesamt 149 Personen getestet. Die Gruppen entsprechen drei Alterskohorten: drei Gruppen mit insgesamt einundfünfzig Kindern im Alter von sieben bis neun Jahren, zwei Gruppen mit siebenunddreissig Jugendlichen im Alter von sechzehn Jahren und eine Gruppe mit einundsechzig Erwachsenen im Alter von ca. zwanzig Jahren aufwärts.

*Auswertung:* ausgewählt werden Bildern, die eindeutig einem Gefühl zugeordnet werden können. Dies ist dann der Fall, wenn das Bild bei der Eichung 63-88% Zustimmung erhält. Das Bild darf zudem in Bezug auf Kohorte und Geschlecht keine signifikanten Unterschiede auf dem 0.5%-Niveau aufweisen. Ausgewählt werden sechzehn Bilder. Die Gefühlskategorien sind bei den Bildern nicht gleich stark vertreten, da bei der Auswahl lediglich auf die empirischen Ergebnisse geachtet wird.

Die Verteilung der Bilder nach Nationalität, Alter und Geschlecht entspricht folgendem: Insgesamt werden acht Bilder aus der älteren und acht Bilder aus der jüngeren Klasse gewählt, wovon elf Mädchen und fünf Jungen sind. Nach Nationalität aufgeteilt werden sieben Bilder von Kindern mit ausländischer bzw. teilweise ausländischer Nationalität und neun Schweizer Kindern ausgesucht. Diese Daten können der Tabelle 2 entnommen werden.

Tabelle 3: Auswahl der normalen Bilder

	<b>BildNr</b>	<b>häufigstes Gefühl</b>	<b>Zustimmung in %</b>	<b>zweithäufigstes Gefühl</b>	<b>%</b>
k3090_1	Pict08	Ängstlich	83.9	wütend	7.4
k3120_1	Pict11	Ängstlich	85.9	traurig	8.7
k3140_1	Pict13	Ängstlich	87.9	wütend/traurig	5.4
k3220_1	Pict21	Ängstlich	87.9	neutral	8.1
k3230_1	Pict22	Ängstlich	68.5	neutral	15.4
k3260_1	Pict25	Ängstlich	69.8	traurig	20.8
k3280_1	Pict27	Ängstlich	77.9	neutral	9.4
k3290_1	Pict28	Ängstlich	74.5	neutral	23.5
k3050_1	Pict04	Glücklich	81.9	neutral	17.4
k3060_1	Pict05	Neutral	74.5	glücklich	8.7
k3270_1	Pict26	Neutral	72.5	ängstlich	16.8
k3070_1	Pict06	Traurig	83.9	wütend	8.7
k3150_1	Pict14	Traurig	70.5	ängstlich	25.5
k3170_1	Pict16	Traurig	77.2	ängstlich	11.4
k3200_1	Pict19	Traurig	73.2	ängstlich	21.5
k3210_1	Pict20	Traurig	63.8	neutral	15.4

Aufgeteilt auf die Grundgefühle werden zwei neutrale Gefühlen gewählt, ein Bild aus der Kategorie „Glück“, fünf Bilder aus der Kategorie „Traurigkeit“ und acht „Angst“-Bilder. Bilder mit dem Grundgefühl „Wut“ sind nicht in die Auswahl gefallen.

Die Emotionserkennung wird mit nominalen Kategorien erfasst. Später werden aus den Items Dummy-Variablen erstellt, damit statistische Verfahren angewendet werden können, welche metrische Daten voraussetzen. Metrische Daten sind entweder intervallskaliert, was bedeutet, dass die Differenz zwischen den Rangordnungsmöglichkeiten immer dieselbe ist, oder ratio-skaliert, was bedeutet, dass die Skala über einen Nullpunkt verfügt, womit die Daten relativ zueinander betrachtet werden können. Dummyvariablen sind zwar keine metrischen Daten, weisen aber ähnliche Charaktereigenschaften auf.

Weil die Daten nominalskaliert sind, wird als Signifikanztest zur Auswahl der Bilder der exakte Test nach Fisher gewählt. Verglichen mit dem Chi-Quadrat-Test nach Pearson ergibt der exakte Test in zwei Fällen (Pict07 und Pict48, siehe Anhang) ein anderes Resultat als mit dem Chi-Quadrat: der exakte Test ist signifikant im Vergleich zum Chi-Quadrat, gemessen auf dem 5%-Niveau. Zu bedenken ist, dass aufgrund der tiefen Fallzahl nicht immer die Mindestzahl der erfordernten Fälle in den einzelnen Zellen vorhanden ist.

### ***Emotionsverständnis***

Der zweite Teil des Instruments beschreibt soziale Situationen, die vom befragten Kind eingeschätzt werden müssen. Zur Erstellung der Items wurde jene von Schultz et al. (2004: 387) aus dem Amerikanischen ins Deutsche übersetzt. Jeweils drei Items entsprechen einer der vier Dimensionen: Glück, Wut, Angst und Traurigkeit (happy, mad, scared und sad).

Die Items werden für die Erhebung nicht noch einmal geeicht, da sie dieser Prozedur bereits in der amerikanischen Studie unterzogen wurden. Es wird darauf vertraut, dass die Übersetzung keine Effekte hervorgerufen hat, welche die Eichung der Items massgeblich verändern würden.

### ***b. Darstellung der Indizes***

#### ***Berechnung der Indizes***

Mit den Items, welche mimische Emotionsausdrücke und Emotionsverständnis messen, wird gemäss der Formel von Schultz et al. (2004) der „Emotion Attribution Accuracy“ (EAA)-Index berechnet. Dieser Index misst den Grad des Emotionsverständnisses bzw. die Fähigkeit des Erkennens mimischer Ausdrücke, d.h. wie gut bzw. schlecht ein Kind im Verhältnis zu einem definierten Normalwert Gefühle erkennen kann. Die Indizes werden zunächst einzeln mit den Fotoitems und den Situationen-Items berechnet, da zwischen diesen zwei Arten von Emotionserkennung unterschieden wird (vgl. Denham et al. 1997; Petermann und Wiedebusch 2003; Halberstadt et al. 2001). Später soll getestet werden, inwiefern die Items dasselbe messen.

Aus den String-Variablen, die für jedes Item das ausgewählte Gefühl angeben, werden Dummyvariablen erstellt, welche angeben, ob das Kind das Bild bzw. die Situation richtig eingeschätzt hat:

```
if (k3520_1 = 1) soz3520 = 1.  
if (k3520_1 > 1) soz3520 = 0.
```

Null bedeutet, dass das Kind das Gefühl nicht richtig erkannt hat, eins bedeutet, es hat das Gefühl erkannt. Der Index berechnet den Mittelwert der aufsummierten richtigen Antworten, womit die Emotionserkennung besser wird, je näher der Wert bei eins liegt.

```
eea_fot = mean (fot3050, fot3060, fot3070, fot3090, fot3120, fot3140, fot3150, fot3170, fot3200,  
fot3210, fot3220, fot3230, fot3260, fot3270, fot3280, fot3290).
```

Für den Index mimischer Ausdruckserkennung ergibt sich ein Mittelwert von  $M=0.565$ , eine Standardabweichung von  $SD=0.145$  und eine Varianz von  $V=0.021$ . Für den Index Emotionsverständnis ergibt sich  $M=0.731$ ,  $SD=0.137$  und  $V=0.019$ . Es ist demnach schwieriger, mimische Emotionsausdrücke richtig zu erkennen, als ein Emotionsverständnis für Situationen zu entwickeln.

### Gütekriterien Erkennen mimischer Emotionsausdrücke

Die Reliabilität des Index mimische Emotionserkennung beläuft sich auf ein Cronbach  $\alpha$  von 0.395. Dieser Wert ist inakzeptabel, weshalb die Reliabilitätsanalyse solange optimiert wird, bis alle Items gelöscht sind, welche die Reliabilität verringern. Damit wird ein  $\alpha$  von 0.647 erreicht mit den Items fot3120, fot3140, fot3220, fot3230, fot3260, fot3280 und fot3290.

Es handelt sich dabei bei allen Items um solche, die Angeben, ob das Grundgefühl ängstlich richtig erkannt wird. Mittels dieses Gefühls wird also das Erkennen mimischer Gefühlsausdrücke am besten erfasst bzw. wird mit den weggefallenen Fotoitems offensichtlich etwas anderes gemessen.

Ein weiterer Reliabilitätstest der Items folgt mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse, bei der alle Komponenten auf einen Faktor geladen werden. Die Komponentenmatrix ergibt sowohl positive wie auch negative Faktorladungen, was wiederum darauf hindeutet, dass die Items nicht alle dieselbe Dimension messen.

Tabelle 4: Faktorladungen der konfirmatorischen FA mit allen Items zur Messung von EK

Erkennen mimischer Ausdrücke	Gefühl	Faktorladung	Emotionsverständnis in Situationen	Gefühl	Faktorladung
fot3050	glücklich	0.116	soz3540	ängstlich	0.234
<b>fot3120</b>	<b>ängstlich</b>	<b>0.598</b>	soz3580	ängstlich	0.363
<b>fot3140</b>	<b>ängstlich</b>	<b>0.648</b>	soz3640	ängstlich	0.314
fot3210	traurig	0.033	soz3520	glücklich	0.329
<b>fot3220</b>	<b>ängstlich</b>	<b>0.529</b>	soz3590	glücklich	0.418
<b>fot3230</b>	<b>ängstlich</b>	<b>0.484</b>	soz3650	glücklich	0.341
<b>fot3260</b>	<b>ängstlich</b>	<b>0.515</b>	<b>soz3530</b>	<b>traurig</b>	<b>-0.055</b>
<b>fot3280</b>	<b>ängstlich</b>	<b>0.504</b>	soz3600	traurig	0.313
<b>fot3290</b>	<b>ängstlich</b>	<b>0.544</b>	<b>soz3620</b>	<b>traurig</b>	<b>0.064</b>
fot3060	neutral	-0.037	soz3550	wütend	0.539
fot3070	traurig	-0.111	soz3570	wütend	0.679
fot3090	ängstlich	-0.177	soz3630	wütend	0.657
fot3150	traurig	-0.325			
fot3170	traurig	-0.108			
fot3200	traurig	-0.273			
fot3270	neutral	-0.090			

Die Items mit den höchsten positiven Faktorladungen stimmen mit jenen Items überein, welche aus dem Cronbach  $\alpha$ -Test resultiert sind. Aufgrund der Ergebnisse wird deshalb der Index mit reduzierter Anzahl Fotoitems neu berechnet. Für den neuen Index ergibt sich  $M=0.515$ ,  $SD=0.276$  und  $V=0.076$ .

### **Gütekriterien Emotionsverständnis**

Die Reliabilität der Items soziale Situationen ergibt ein  $\alpha$  von 0.473. Bei diesem Index werden alle Items beibehalten, damit er vergleichbar mit jenem aus der amerikanischen Studie bleibt. Wird die Reliabilität mittels der konfirmatorischen Faktorenanalyse ermittelt, so deuten die Faktorladungen darauf hin, dass die Items soz3530 und soz3620 schwach sind. Diese Items messen beide das Gefühl Traurigkeit.

### **Tauglichkeit eines Gesamtindex**

Ein Reliabilitätstest über alle Items zur Erkennung mimischer Emotionsausdrücke und Emotionsverständnis soll einen ersten Hinweis darauf geben, ob diese beiden Dimensionen von emotionaler Kompetenz dasselbe messen. Das  $\alpha$  des Index beläuft sich auf 0.616, mit  $M=0.650$ ,  $SD=0.147$  und  $V=0.022$ . Ermittelt man die Reliabilität mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse, welche die Items auf einen Faktor laden, so ergeben sich teilweise sehr tiefe Faktorladungen, was auf eine Reihe schwacher Items hinweist.

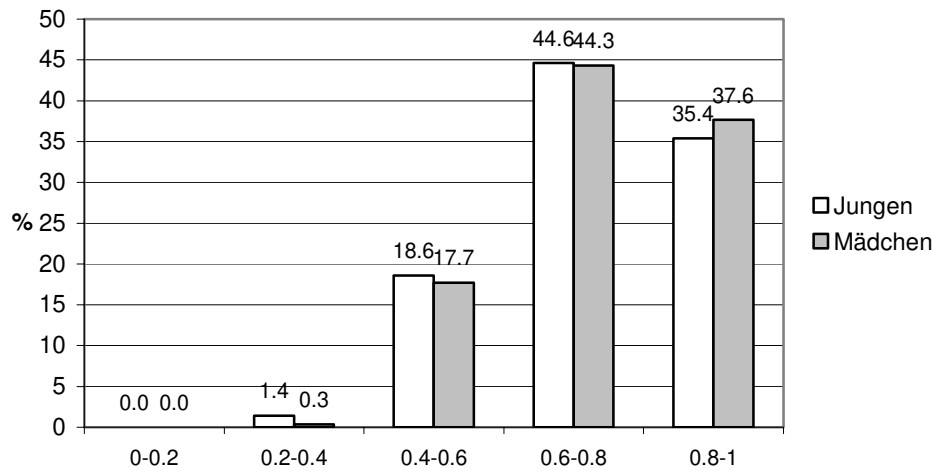
### ***Geschlechterdifferenzen bezüglich emotionaler Kompetenz***

In diesem Kapitel soll vorweg schon auf den Geschlechterunterschied bezüglich des Emotionsverständnisses und dem Erkennen mimischer Emotionsausdrücke eingegangen werden. Um ihn graphisch erkennbar zu machen, werden die beiden Indizes, nun wieder einzeln, in fünf gleich grosse Gruppen von je einer Einheit von 0.2 eingeteilt. Es entstehen folgende Gruppen:

- Gruppe 1 (0 – 0.2): sehr schlechte Emotionserkennung
- Gruppe 2 (0.2 – 0.4): schlechte Emotionserkennung
- Gruppe 3 (0.4 – 0.6): mittelmässige Emotionserkennung
- Gruppe 4 (0.6 – 0.8): gute Emotionserkennung
- Gruppe 5 (0.8 – 1): sehr gute Emotionserkennung.



Abbildung 5: Graphische Darstellung des Geschlechterunterschieds von Emotionsverständnis

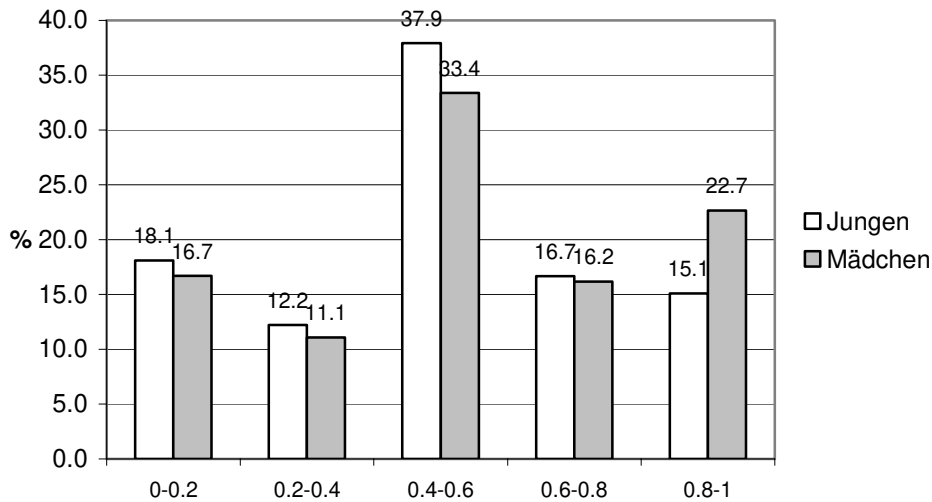


Das Säulendiagramm zeigt, dass Mädchen und Jungen in Bezug auf Emotionsverständnis kaum einen Unterschied aufweisen. Bei den Mädchen ist sehr gutes Emotionsverständnis prozentual etwas stärker vertreten als bei den Jungen, was sich darauf auswirkt, dass sie in den unteren Kategorien etwas weniger stark vertreten sind als die Jungen.

Aus dem zweiten Diagramm lässt sich hingegen lesen, dass das Erkennen mimischer Emotionsausdrücke einen Geschlechterunterschied aufzuweisen scheint. Die Gruppe der Mädchen, welche über ein sehr gutes Erkennen mimischer Emotionsausdrücke verfügt ist nahezu 8% grösser als jene der Jungen. Dafür ist die Gruppe der Jungen, welche über eine mittelmässige Kompetenz des Erkennens mimischer Emotionsausdrücke verfügt wesentlich grösser als jene der Mädchen.

Die Grafik verdeutlicht, dass bei den Jungen der Schwerpunkt der emotionalen Kompetenz deutlich bei mittelmässiger Erkennung mimischer Emotionsausdrücke liegt, während bei den Mädchen ein zusätzlicher etwas schwächerer Schwerpunkt bei sehr guter mimischer Emotionserkennung liegt.

Abbildung 6: Graphische Darstellung des Geschlechterunterschieds von mimischer Emotionserkennung



### c. **Problemverhalten**

In Bezug auf die Messung von Problemverhalten wird neben der Beschreibung der Items und Dimensionen auf folgende Punkte eingegangen: wie ist das Verhalten zwischen den Geschlechtern aufgeteilt und in welchem Verhältnis stehen die Angaben der Kinder mit jenen der Erwachsenen. Dies ist notwendig, da die Messungen zur Überprüfung der Validität des Instruments ACES benötigt werden und deshalb möglichst exakt sein müssen.

#### **Beim Kind gemessen**

Zur Messung von sozialem Verhalten werden Items aus dem Social Behavior Questionnaire von Tremblay (NLSC Project 1995; NLSC User Guide 1995) gewählt. Der SBQ ist Teil einer kanadischen Langzeitstudie, welche die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen untersucht. Die erste Welle der Studie fand 1995 statt, aus diesem Jahr stammen auch die bei dieser Arbeit verwendeten Fragen.

Die schriftlichen Items des SBQ werden für das Interview in kindgerechte Items umformuliert, wozu eine Illustration gewählt wird, welche den Inhalt der Frage auf einfache, aber anschauliche Weise illustriert. Schliesslich umfassen die Items 54 gemalte Situationen von Kindern und ihrer Umwelt. Ein computergestütztes Programm spielt während des Interviews eine Stimme ein, welche die bildliche Situation beschreibt und das Kind danach fragt, ob es eine solche Situation auch schon erlebt hat oder nicht. Das Kind kann mit ja/nein antworten, eine Ausweichkategorie gibt es nicht.

Probleme bestehen darin, dass zwar konkrete Handlungssituationen relativ einfach umgesetzt werden können, sobald ein Item aber generelle Tendenzen abfragt, muss eine charakteristische Realisierung gefunden werden. Zudem muss die Frage in ein Bildkonzept übersetzt werden, was wiederum nicht mehr eindeutig objektiv ist. Dies ist problematisch, weil es sich auf die Reliabilität des Instruments auswirkt. Wenn Kinder das Bild unterschiedlich wahrnehmen, so ist die Messung nicht mehr exakt.

Tabelle 5: Beispiel zur Übersetzung eines schriftlichen Items des SBQ in eine bildliche Situation

Angst und Depression	Kinderfrage	Dazugehöriges Bild
1: <CHILD> cries a lot.	Manchmal weinst Du einfach so, wie Tom.	Tom in seinem Zimmer alleine, sitzt auf dem Bettrand und hat Tränen in den Augen.

Der SBQ umfasst die Dimensionen Angst / Depression, indirekte Aggression, physische Aggression, proaktive Aggression, reaktive Aggression und prosoziales Verhalten. Die unterschiedlichen Dimensionen von Aggression werden zu einer Einzigen aufsummiert. Problematisch bei der Erfassung dieser Items ist die Wahrheitstreue der Antworten. Obwohl die Hemmschwelle für ehrliches Antworten dadurch herabgesetzt wird, dass die Kinder das Spiel alleine, ohne Kontrolle des Interviewers, durchführen können, besteht bei Kindern eine latente Angst vor einer Strafe, sollte es ein Fehlverhalten zugeben.

Die Operationalisierung der sechs Verhaltensdimensionen geschieht über die Aufsummierung von jeweils neun bis achtzehn Items. Dies ergibt die Indizes:

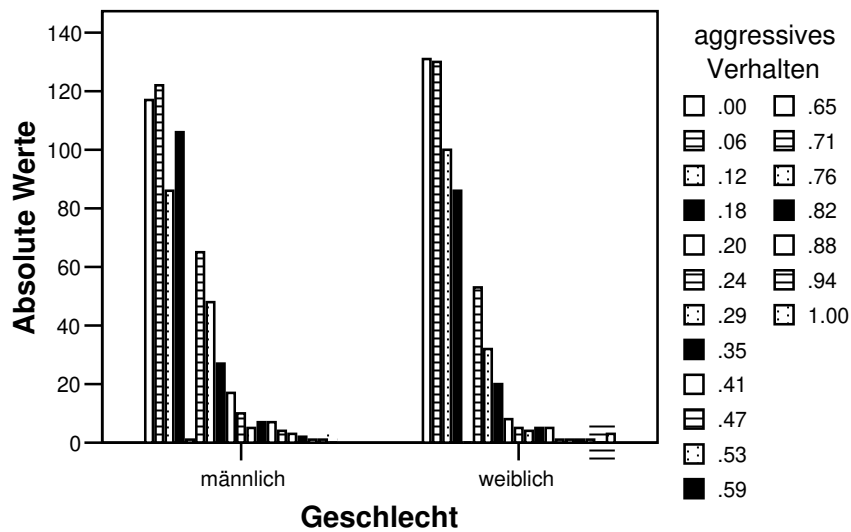
Tabelle 6: Reliabilität der SBQ-Indizes gemessen bei den Kindern

Dimension	Items	Cronbach $\alpha$
prosoziales Verhalten	k10001, k10008, k10015, k10022, k10029, k10036, k10041, k10046, k10050, k10054.	0.595
Angst/Depression	k10002, k10009, k10016, k10023, k10030, k10037, k10042, k10047, k10051.	0.632
aggressives Verhalten	k10007, k10014, k10021, k10028, k10035, k10006, k10013, k10020, k10027, k10034, k10040, k10045, k10005, k10012, k10019, k10026, k10033, k10039.	0.763

Die Reliabilität der einzelnen Dimensionen können der Tabelle 6 entnommen werden. Problematisch ist, dass aggressives und prosoziales Verhalten nicht normal- sonder schiefverteilt sind. Dies hat zur Folge, dass bei den späteren Berechnungen die Korrelationen geschwächt werden. Eine Möglichkeit zur Kontrolle besteht darin, das Pearson-R, welches für intervallskalierte Daten angewendet wird, mit der Korrelation nach Spearman zu vergleichen, welche

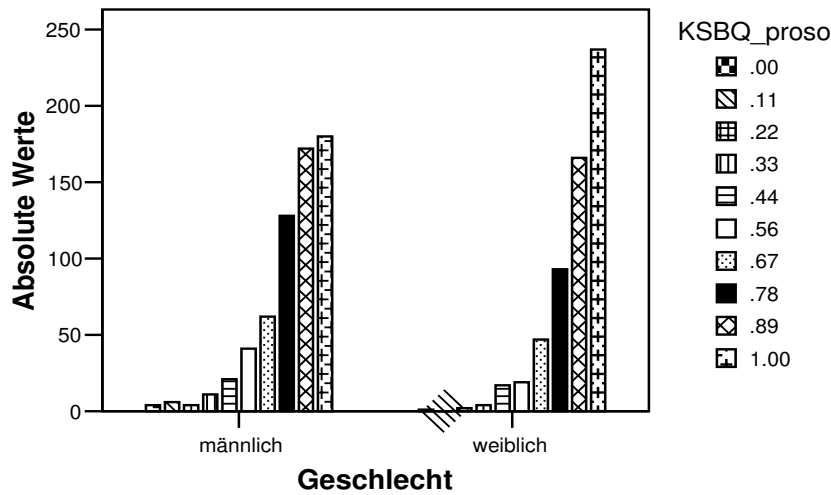
mit ordinalen Daten rechnet. Bei der Dimension prosoziales Verhalten verringert das Item k10001 die Reliabilität geringfügig, bei aggressivem Verhalten das Item k10014. Trotzdem werden die Items beibehalten, damit die Aussagen allgemeingültig bleiben und nicht vom Datensatz abhängig werden.

Abbildung 7: Aggressives Verhalten dargestellt nach Geschlecht



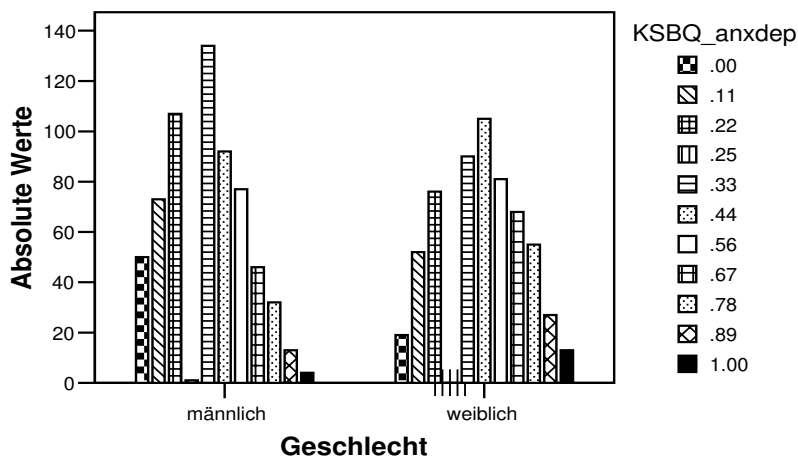
Ein Mittelwertvergleich ergibt für die drei Verhaltensweisen einen signifikanten Unterschied zwischen den Geschlechtern. Stellt man die Verteilung des Problemverhaltens nach Geschlecht aufgeteilt graphisch dar, so kann daraus gelesen werden, dass Mädchen etwas weniger aggressives Verhalten aufweisen als Jungen, wenn das Verhalten direkt bei den Kindern gemessen wird.

Abbildung 8: Prosoziales Verhalten dargestellt nach Geschlecht



Mädchen weisen etwas mehr prosoziales Verhalten auf als Jungen, die Verteilung bei den Mädchen ist schief, was bedeutet, dass die Mädchen weniger tiefe, dafür mehr hohe Werte aufweisen.

Abbildung 9: Angst / Depression dargestellt nach Geschlecht



Bei Angst/Depression sind die Werte der Mädchen flacher verteilt als bei den Jungen, sie weisen weniger Mittelfälle auf, dafür aber mehr Fälle mit hohen Werten.

Die deskriptive Statistik zeigt bei den Mädchen einen tieferen Mittelwert und eine geringere Standardabweichung als bei den Jungen, bei prosozialem Verhalten einen höheren Mittelwert

und ebenfalls eine geringere Standardabweichung und bei Angst/Depression einen höheren Mittelwert und eine höhere Standardabweichung.

Tabelle 7: Deskriptive Statistik des Verhaltens gemessen bei den Kindern, dargestellt nach Geschlecht

	Geschlecht	N	Mittelwert	Standardabweichung
Aggressives Verhalten	männlich	629	0.170	0.162
	weiblich	586	0.143	0.153
Prosoziales Verhalten	männlich	629	0.813	0.195
	weiblich	586	0.867	0.157
Angst / Depression	männlich	629	0.368	0.225
	weiblich	586	0.460	0.241

Mädchen sind also gemäss ihrer eigenen Einschätzung durchschnittlich weniger aggressiv als Jungen, wobei sich die Werte dichter um den Mittelwert verteilen. Bei prosozialem Verhalten und Angst/Depression weisen Mädchen einen höheren Mittelwert als die Jungen auf, bei prosozialem Verhalten mit einer geringeren Standardabweichung, also dichterer Verteilung der Werte um den Mittelwert, bei depressivem Verhalten mit einer grösseren Standardabweichung, also einer weniger dichten Verteilung um den Mittelwert.

### ***Bei der Bezugsperson und der Lehrperson gemessen***

Während des Elterninterviews werden die selben Items zu Problemverhalten aus dem SBQ - diesmal für erwachsene Personen übersetzt - erfasst, woraus Indizes zu denselben Dimensionen berechnet werden können. Auch bei der Lehrperson werden diese Items für jedes Kind erfasst, um eine dritte Perspektive einzuholen.

Problematisch bei den Eltern ist, dass diese voreingenommen sein könnten, da es sich um ihr eigenes Kind handelt. Daneben besteht das Problem der sozialen Wünschbarkeit, wenn Eltern die Fragen so beantworten, wie sie es als gesellschaftlich erwünscht erachten. Demnach wird das Problemverhalten des Kindes, erfasst bei den Eltern, wahrscheinlich etwas schwächer ausfallen als es in der Tat ist.

Bei den Lehrern besteht das Problem, dass sie eine Expertenmeinung über mehrere Kinder abgeben müssen, die sie zum Zeitpunkt des Interviews erst ein halbes Jahr kennen. Damit ist ein ausdifferenziertes und wertfreies Urteilsvermögen nicht unbedingt gegeben.

Eine einfaktorielle ANOVA ergibt bei den Elterneinschätzungen bei jeder Verhaltensweise einen signifikanten Geschlechterunterschied, bei den Lehrern besteht bei aggressivem und prosozialem Verhalten der Kinder ein signifikanter Geschlechterunterschied.

Tabelle 8: Deskriptive Statistik des Verhaltens, gemessen bei den Eltern und Lehrer

	Mean	SD	Range
Angst/Depression			
Eltern	1.71	0.468	1 - 3.56
Lehrer	1.86	0.758	1 - 5
Aggressives Verhalten			
Eltern	1.53	0.381	1 - 3.75
Lehrer	1.56	0.657	1 - 4.87
Prosoziales Verhalten			
Eltern	3.58	0.534	1.6 – 5
Lehrer	3.19	0.825	1 - 5

Tabelle 8 zeigt, dass die Standardabweichungen der Lehrerangaben bei jeder Verhaltensdimension grösser sind als jene der Eltern, womit die Werte der Lehrer breiter gestreut sind als jene der Eltern. Auch die Maximalwerte deuten auf diese Tendenz hin. Während die Lehrer die gesamte Bandbreite der Antwortvorgaben nutzen, antworten die Eltern eher tendenziös.

Die Vermutung kann also bestätigt werden, dass Eltern das Verhalten ihrer Kinder weniger problematisch einschätzen als die Lehrer. Die Lehrer hingegen bewerten das Verhalten der Kinder im positiven und negativen Sinne grosszügiger. Dies könnte auf eine Polarisierung des Verhaltens hinweisen. Der Lehrer beurteilt demnach die Kinder systematisch nach einem Verhalten.

Korreliert man die Indizes prosoziales und Problemverhalten aus allen drei Perspektiven miteinander, so bestehen ausser in einem Fall überall die erwarteten Zusammenhänge, wenn diese auch teilweise eher mässig ausfallen, wenn man bedenkt, dass bei allen Dreien dasselbe gemessen wird.

Tabelle 9: Korrelationen des sozialen Verhaltens, gemessen beim Kind, den Eltern und dem Lehrer

	Aggressives Verhalten		Prosoziales Verhalten		Angst / Depression	
	Eltern	Lehrer	Eltern	Lehrer	Eltern	Lehrer
Kind	0.162**	0.133**				
Eltern		0.148**				
Kind			0.167**	0.153**		
Eltern				0.177**		
Kind					0.074*	0.034
Eltern						0.146**

\*\*Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Die Angaben der Kinder korrelieren in allen drei Fällen besser mit den Eltern als mit den Lehrern. Dies könnte darauf zurückgeführt werden, dass die Eltern die Kinder besser kennen als die Lehrer. Bei prosozialem und depressivem Verhalten korrelieren die Angaben der Lehrer

und Eltern jeweils besser als diejenigen der Kinder mit den Eltern bzw. Lehrern. Dies mag daran liegen, dass die Erwachsenen die Kinder aufgrund desselben gesellschaftlichen Wertesystems bewerten. Sie gehen befangen an die Bewertung heran, da sie wissen, dass mit ihren Angaben das Verhalten des Kindes bewertet wird. Das Kind hingegen verfügt, wie aus der Theorie hervor geht, noch über ein wenig institutionalisiertes Wertesystem und antwortet wahrscheinlich unvoreingenommener (Kränzl-Nagl und Wilk 2000: 60).

Hingegen werden seine Angaben über das Verhalten möglicherweise aus Angst vor Konsequenzen aufgrund der Werte gut und böse bewertet, womit Fragen zu depressivem Verhalten, welches kaum bestraft wird, ehrlicher beantwortet werden. Es wird deshalb davon ausgegangen, dass dieses Verhalten beim Kind am genauesten erfasst wurde.

Bei aggressivem Verhalten korrelieren die Angaben der Eltern und Lehrer zwar besser als jene der Kinder und Lehrer, aber weniger gut als die Angaben der Kinder mit den Eltern. Bewertet das Kind sein Verhalten anhand von gut und böse, ist dessen Einschätzung von aggressivem Verhalten möglicherweise genauso wie bei den Eltern aufgrund der sozialen Erwünschtheit weniger genau bzw. wird es unterbewertet als die Einschätzung durch die Lehrer.

### **3. 4 Überprüfung der Validität der Indizes „Emotion Processing“**

#### **a. Kriteriumsvalidität**

##### ***Konkurrenzvalidität***

In diesem Kapitel soll die Kriteriumsvalidität der Indizes zur Messung emotionaler Kompetenz empirisch getestet werden. Dazu dienen Hypothesen zum Verhältnis von emotionaler Kompetenz und Problemverhalten. Da im vorangegangenen Teil nachgewiesen werden konnte, dass gewisse Aspekte von Emotionsverarbeitung einen Geschlechterunterschied aufweisen, werden die Hypothesen mittels partieller Korrelationen unter Kontrolle des Geschlechts geprüft. Da es sich bei den Indizes um metrische Daten handelt, wird als Signifikanztest das Pearson-R berechnet. Um die Konkurrenzvalidität zu prüfen, wird das Problemverhalten bei den Kindern gemessen.

Zur Wiederholung: die Hypothesen gemäss Schultz et al. (2000, 2004) besagen, dass emotionale Kompetenz positiv mit prosozialem (VH1) und negativ mit aggressivem Verhalten (VH2) zusammenhängen.

(VH1) Sowohl das Erkennen mimischer Emotionsausdrücke wie auch Emotionsverständnis und der Gesamtindex zur Emotionserkennung hängen signifikant positiv mit prosozialem Verhalten zusammen. (VH1) wird damit bestätigt.



Tabelle 10: Korrelationen von Emotionsverständnis und sozialem Verhalten unter Kontrolle des Geschlechts

	Emotionserkennung				
	mimischer Ausdruck	Emotionsverständnis	Gesamtindex mim. Ausdruck + Emotionsverständnis	Emotionsverständnis ohne Wut	mim. Ausdruck + Emotionsverständnis ohne Wut
<i>Kinder</i>					
prosoziales Verhalten	.107**	.153**	.165**	.202**	.176**
aggressives Verhalten	-.016	.010	-.003	-.035	-.022
- indirekte Aggression	-.038	-.081**	-.071*	-.115**	-.080**
- physische Aggression	-.025	.026	-.001	.008	-.014
- proaktive Aggression	-.029	-.058*	-.052	-.090*	-.055
- reaktive Aggression	.042	.116**	.098**	.063*	.071*
aggressives Verhalten ohne reaktive Aggression	-0.038	-0.038	-0.047	-0.071*	-0.058*
<i>Eltern</i>					
prosoziales Verhalten	0.018	0.025	0.027	-0.032	0.006
Aggressives Verhalten	0.033	0.074*	0.066*	0.074**	0.056
- indirekte Aggression	.003	-.013	-.005	.003	.000
- physische Aggression	.043	.119**	.099**	.101**	.078**
- proaktive Aggression	.002	.074*	.045	.068*	.036
- reaktive Aggression	.032	.052	.054	.057*	.045
<i>Lehrer</i>					
prosoziales Verhalten	0.038	0.075**	0.070*	0.068*	0.059*
Aggressives Verhalten	0.006	-0.078**	-0.038	-0.086**	-0.027
- indirekte Aggression	-.010		-.025		-.020
- physische Aggression	.005		-.053		-.033
- proaktive Aggression	.041		.006		.024
- reaktive Aggression	-.009		-.045		-.048
<i>Emotionale Kompetenz</i>					
Emotionsverständnis	.207**				
Mimischer Ausdruck		.207**		.229**	

N=1212

\*\*Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

(VH2) Weder das Erkennen mimischer Emotionsausdrücke, noch Emotionsverständnis noch der Gesamtindex hängen signifikant negativ mit aggressivem Verhalten zusammen, womit die Nullhypothese nicht verworfen werden kann. Um den Grund weiter zu eruieren, weshalb der Zusammenhang nicht signifikant ist, werden Korrelationen mit den einzelnen Dimensionen von aggressivem Verhalten berechnet. Für das Erkennen mimischer Emotionsausdrücke ergibt sich weiterhin kein signifikant negativer Zusammenhang mit aggressivem Verhalten, für Emotionsverständnis ergibt sich nun ein signifikant negativer Zusammenhang mit indirekter und proaktiver Aggression sowie ein signifikant positiver mit reaktiver Aggression. Die allgemeine Emotionserkennung hängt signifikant negativ mit indirekter Aggression und signifikant positiv mit reaktiver Aggression zusammen.

Auch wenn ein Gesamtindex für aggressives Verhalten unter Ausschluss von reaktiver Aggression berechnet wird, welche positiv mit Emotionserkennung korreliert und damit wahrscheinlich die negative Korrelation mit dem Gesamtindex beeinflusst, und der neue Verhaltensindex mit Emotionserkennung korreliert wird, ergibt sich kein signifikant negativer Zusammenhang mit den Emotionserkennungsindizes.

Vergleicht man die Kriteriumsvaliditäten der Indizes zur Messung emotionaler Kompetenz miteinander, so ergibt der Index für Emotionsverständnis bessere Resultate als der Index zur Erkennung mimischer Emotionsausdrücke, denn dieser weist keine signifikant negativen Korrelationen mit aggressivem Verhalten auf. Der Gesamtindex zur Messung emotionaler Kompetenz bestätigt beide Hypothesen und erhält dadurch Kriteriumsvalidität.

Als zusätzliche Hypothesen zur Überprüfung der Konkurrenzvalidität sollen schliesslich für die Messung von Emotionsverständnis die Zusammenhänge aus dem zirkulären Modell von Crick and Dodge (1994) überprüft werden. Gemäss diesem Modell wird die emotionale Kompetenz des Kindes auch von dessen Verhalten geprägt. Folgendes wird angenommen:

- Depressive Kinder können das Gefühl Angst gut erkennen (VH3).
- Depressive Kinder können das Gefühl Traurigkeit gut erkennen (VH4).
- Aggressive Kinder können das Gefühl Wut gut erkennen (VH5).
- Prosoziale Kinder können das Gefühl Glück gut erkennen (VH6).

Da die Messung von mimischer Ausdruckserkennung lediglich auf der Erkennung des Gefühls Angst beruht, muss darauf verzichtet werden, weitere Gefühlsdimensionen mit diesem Instrument zu messen. Zur Messung der Erkennung von unterschiedlichen Gefühlsdimensionen lassen sich folgende Indizes berechnen:

Tabelle 11: Indizes zur Messung der einzelnen Gefühlsdimensionen

Gefühl	Index	Reliabilität
Angst:	mean (soz3540, soz3580, soz3640)	.419
Traurigkeit:	mean (soz3530, soz3600, soz3620)	.328
Glück:	mean (soz3520, soz3590, soz3650)	.382
Wut:	mean (soz3550, soz3570, soz3630)	.655

Die nachfolgenden Resultate zeigen, dass (VH3) und (VH4) über den Zusammenhang von Angst / Depression und Angst bzw. Traurigkeit erkennen verworfen werden müssen, (VH5) und (VH6) über den Zusammenhang von prosozialem Verhalten und Glück erkennen bzw.

aggressivem Verhalten und Wut erkennen werden bestätigt. Letztere jedoch nur dann, wenn aggressives Verhalten auch reaktive Aggression enthält.

Tabelle 12: Korrelationen von einzelnen Gefühlsdimensionen und Verhalten unter Kontrolle des Geschlechts

	Angst	Traurigkeit	Glück	Wut
<i>Kinder</i>				
Prosoziales Verhalten	.157**	.070*	.163**	-.003
Angst / Depression	.050	-.020	.035	.069*
Aggressives Verhalten	.003	-.035	-.071*	.058*
<i>Eltern</i>				
Prosoziales Verhalten			.050	
Angst / Depression	.004	-.019		
Aggressives Verhalten				.018
<i>Lehrer</i>				
Prosoziales Verhalten			.078**	
Angst / Depression	-.086**	-.052		
Aggressives Verhalten				-.027

N=1212

\*\*Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

### **Prädiktive Validität**

Als nächstes soll die prädiktive Validität der Indizes gemessen werden. Unabhängig von den Kinderinterviews wurden zeitlich früher Befragungen mit den Eltern und Lehrern durchgeführt, bei welchen das Problemverhalten der Kinder gemessen wurde. Es soll nun getestet werden, ob dieselben Hypothesen wie bei der Konkurrenzvalidität bei unabhängigen Messungen bestätigt werden können.

- (VH1) Die Hypothese über den positiven Zusammenhang von emotionaler Kompetenz und prosozialem Verhalten kann für die Messung der Eltern nicht bestätigt werden. Im Falle der Lehrer besteht ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen Emotionsverständnis und prosozialem Verhalten.
- (VH2) Die Hypothese über den negativen Zusammenhang von emotionaler Kompetenz und aggressivem Verhalten kann bei den Eltern nicht signifikant bestätigt werden. Im Gegenteil besteht ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen Emotionsverständnis und aggressivem Verhalten. Wenn man zurückverfolgt, auf welche Dimensionen von aggressivem Verhalten dies zurückzuführen ist, so findet man einen starken signifikant positiven Zusammenhang zwischen Emotionsverständnis und physischer Aggression wie auch einen schwachen signifikant positiven Zusammenhang mit proaktiver Aggression.

Bei den Lehrer lässt sich für Emotionsverständnis und aggressives Verhalten der negative Zusammenhang signifikant bestätigen, nicht jedoch jener zwischen mimischer Emotionserkennung und aggressivem Verhalten. Es lässt sich auch für keine einzelne Dimension von aggressivem Verhalten ein signifikant negativer Wert bestätigen.

Insgesamt kann die prädiktive Validität des Index zur Messung von Emotionsverständnis durch die Angaben der Lehrer mit signifikanten Zusammenhängen für (VH1) und (VH2) bestätigt werden. Nicht so bei den Eltern, hier wird die erste Hypothese aufgrund mangelnder Signifikanz und die zweite Hypothese aufgrund der falschen Richtung nicht bestätigt. Möglicherweise kommt der positive Zusammenhang mit aggressivem Verhalten, der bei physischer Aggression besonders stark ist, über eine Antwortverzerrung der Eltern aufgrund sozialer Erwünschtheit zustande.

Der Index zur Messung von mimischen Emotionsausdrücken erhält weder mit den Eltern noch mit den Lehrerangaben prädiktive Validität, sämtliche Zusammenhänge sind nicht signifikant.

### **b. Konstruktvalidität**

Als nächstes werden die Indizes auf ihre Konvergenzvalidität, als Teil der Konstruktvalidität, geprüft. Demnach müssen beide Indizes, welche emotionale Kompetenz messen, stark miteinander korrelieren, da sie dasselbe messen und austauschbar sein müssten (vgl. Schnell et al. 1999).

Die Indizes korrelieren signifikant positiv miteinander (.229\*\*). Diese Korrelation gehört zu den stärkeren Korrelationen der bisher gemessenen Zusammenhänge. In anbetracht dessen, dass die Indizes aber dasselbe messen, ist die Korrelation schwach.

Die Konstruktvalidität zeigt nicht auf, welcher der Indizes der schwächere ist, da lediglich eine Messung gemacht werden kann. Aufgrund der Resultate der vorangegangenen Validitätsprüfungen wird aber entschieden, den Index zur Messung von Emotionsverständnis zu benutzen, da er deutlich bessere Resultate erzielt als jener zur Messung mimischer Emotionsausdrücke. Die prädiktive Validität konnte auch beim ausgewählten Index nicht vollständig nachgewiesen werden, die Schwäche dieser Zusammenhänge kann aber auch teilweise auf die Messung des sozialen Verhaltens zurückgeführt werden, wo sich wahrscheinlich bereits das Antwortverhalten der Eltern und Lehrer auf die Validität der Messung ausgewirkt hat.

## 4. Resultate zur Sozialisierung von EK

Nachdem das Instrument zur Messung von EK erstellt und auf seine Validität geprüft wurde, beschäftigt sich der nun folgende Teil mit der Weiterführung des ersten Schwerpunkts der Arbeit. EK wird ab hier als Emotionsverständnis verstanden und gleichgesetzt, womit die abhängige Variable definiert und die Genauigkeit der Messung bestätigt ist.

### 4.1 Individuelle Merkmale des Kindes

Die Gründe für unterschiedlich hohe EK werden zunächst mittels Zusammenhängen zwischen den individuellen Merkmalen des Kindes und seiner emotionalen Kompetenz gesucht. Zur Wiederholung werden die Hypothesen dazu noch einmal wiederholt:

- (KH1): Kinder mit einer Entwicklungsverzögerung haben eine geringere EK als Kinder ohne Entwicklungsverzögerung.
- (KH2): Je höher die Sprachkompetenz des Kindes ist, desto höher ist die EK.
- (KH3): Die EK der Mädchen ist grösser als die EK der Jungen.

#### a. Entwicklungsverzögerung

Die Hypothese über den Unterschied der EK von Kindern mit und ohne individuelle Entwicklungsverzögerung und kann nicht signifikant bestätigt werden. Die einfaktorielle ANOVA ergibt mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 0.079, dass ein Unterschied besteht. Dass das Resultat nicht signifikant ist, mag darauf zurückzuführen sein, dass von den 1212 befragten Kindern lediglich 82 Kinder von einer Entwicklungsverzögerung betroffen sind.

Tabelle 13: Unterschiede in emotionaler Kompetenz bezüglich des Entwicklungsstandes

deskriptive Statistik	N	Mittelwert	ANOVA: F	Signifikanz
Keine Verzögerung	1130	0.836	3.088	0.079
Entwicklungsverzögerung	82	0.810		

#### b. Sprachkompetenz

Die Hypothese über den positiven Einfluss der Sprachkompetenz wird mit einer signifikanten Korrelation nach Spearman-Rho von .243 bestätigt. Je besser also die Sprachkompetenz des Kindes, desto grösser ist sein Emotionsverständnis. Da Sprachkompetenz in fünf Kategorien geteilt ist, und von einem Unterschied zwischen diesen bezüglich der EK ausgegangen wird,

soll zum Vergleich der einzelnen Kategorien ein Post-Hoc-Test von Tamhane (1977) Aufschluss über die Differenzen geben.

Tabelle 14: Post-Hoc-Test zur Überprüfung der Differenzen von EK bezüglich der Sprachkompetenz

(I) Sprachkompetenz aktiv und passiv	(J) Sprachkompetenz aktiv und passiv	Mittlere Differenz (I-J)
1 sehr schlecht (N = 5)	2 schlecht	0.135
	3 mittel	0.070
	4 gut	0.033
	5 sehr gut	-0.005
2 schlecht (N = 51)	1 sehr schlecht	-0.135
	3 mittel	-0.066
	4 gut	-0.103**
	5 sehr gut	-0.140**
3 mittel (N = 263)	1 sehr schlecht	-0.070
	2 schlecht	0.066
	4 gut	-0.037**
	5 sehr gut	-0.074**
4 gut (N = 485)	1 sehr schlecht	-0.033
	2 schlecht	0.103**
	3 mittel	0.037**
	5 sehr gut	-0.037**
5 sehr gut (N = 413)	1 sehr schlecht	0.005
	2 schlecht	0.140**
	3 mittel	0.074**
	4 gut	0.037**

Post-Hoc-Test nach Tamhane

\* Die mittlere Differenz ist auf der Stufe .05 signifikant.

\*\* Die mittlere Differenz ist auf der Stufe .01 signifikant.

Die Kategorie „sehr schlechte Sprachkompetenz“ weist zu wenige Fälle auf, um verlässliche Aussagen machen zu können. Bezüglich den Kategorien „schlechte“ und „mittlere Sprachkompetenz“ lassen die Resultate vermuten, dass es keinen Unterschied macht, über welche Kompetenz das Kind verfügt, die Differenz ist zumindest nicht signifikant. Hingegen haben Kinder mit „guter“ und „sehr guter Sprachkompetenz“ gegenüber allen anderen einen signifikanten Vorteil.

Die signifikanten Differenzen zwischen den Kategorien sind sehr klein, gemessen an der Spannweite der EK, welche zwischen 0 und 1 variiert. Der stärkste Unterschied besteht zwischen den Gruppen „sehr gute“ und „schlechte Sprachkompetenz“, wo die mittlere Differenz .140\*\* beträgt.

Die Vermutung liegt nahe, dass Sprachkompetenz mit der Muttersprache der Mutter zu tun hat. Deshalb wird eine Korrelation zwischen der Sprache der Mutter (Fremdsprache vs. Schweizerdeutsch) und der Sprachkompetenz des Kindes berechnet. Die starke Korrelation bestätigt die Vermutung (.383\*\*). Der Zusammenhang zwischen EK und Sprachkompetenz

bleibt aber bestehen (.193\*\*) wenn eine partielle Korrelation unter Kontrolle der Sprache der Mutter berechnet wird. Dieser Faktor kann bei den Gruppenvergleichen, die zuvor gemacht wurden, nicht kontrolliert werden, weshalb lediglich von schwächeren Zusammenhängen ausgegangen werden muss.

### **c. *Geschlechterunterschied***

Dass bezüglich des Emotionsverständnisses kein Geschlechterunterschied besteht, konnte bereits bei der Überprüfung der Validität des Instruments nachgewiesen werden. Dies ist ein sehr unerwarteter Befund, denn bei der herangezogenen Literatur wird überall von einem Geschlechterunterschied ausgegangen (vgl. Denham 1998; Petermann und Wiedebusch 2003). Schultz und Shaw (2003) machen sogar getrennte Studien nur mit Jungen, um den Effekt zu kontrollieren. Eine mögliche Erklärung dafür, dass die bisherigen Forschungsergebnisse hier nicht bestätigt werden können, ist, dass bei der vorliegenden Studie die Daten direkt beim Kind erhoben wurden und nicht über eine erwachsene Person, welche möglicherweise den erwarteten Geschlechterunterschied in das Urteil über die EK des Kindes einfließen lassen würde. Eine andere Erklärung ist, dass die gemessene EK nichts darüber aussagt, wie ein Kind die Informationen in eine Handlung umsetzen und dass der Geschlechterunterschied erst bei diesem Schritt zum Tragen kommt. Dass ein signifikanter Unterschied bezüglich aggressivem Verhalten besteht, konnte im vorangegangenen Kapitel bestätigt werden.

## **4.2 Struktureller Sozialisierungsrahmen, von den Eltern vorgegeben**

### **a. *Status und Erziehungsideale der Eltern***

Nachdem die Zusammenhänge zwischen den individuellen Merkmalen der Kinder und der EK empirisch beleuchtet worden sind, wird auf die Merkmale der Eltern eingegangen.

In diesem Teil soll der Einfluss der elterlichen Erziehungsideale auf die EK des Kindes untersucht werden. Zur Wiederholung werden die ersten Hypothesen aufgelistet:

- (1.1) Ein hoher Status der Eltern übt einen positiven Einfluss auf die EK des Kindes aus.
- (1.2) Statuszentrierte bzw. autoritäre Erziehungsideale üben einen negativen Einfluss auf die EK des Kindes aus.
- (1.3) Personenzentrierte Erziehungsideale üben einen positiven Einfluss auf die EK des Kindes aus.

Tabelle 15: Korrelationen zwischen Status, Erziehung und emotionaler Kompetenz (nach Spearman)

	Emotionsverständnis
Status der Eltern (N = 1079)	0.269**
autoritäre Erziehung (N = 1209)	-0.218**
- Hart arbeiten (N = 1205)	-0.192**
- Gehorsam sein (N = 1201)	-0.187**
- Regeln und Gesetzen gehorchen (N = 1207)	-0.127**
personenzentrierte Erziehung (N = 1210)	-0.009
- Verantwortungsgefühl zeigen (N = 1206)	-0.016
- Tolerant und respektvoll sein (N = 1209)	0.017

\*\*Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

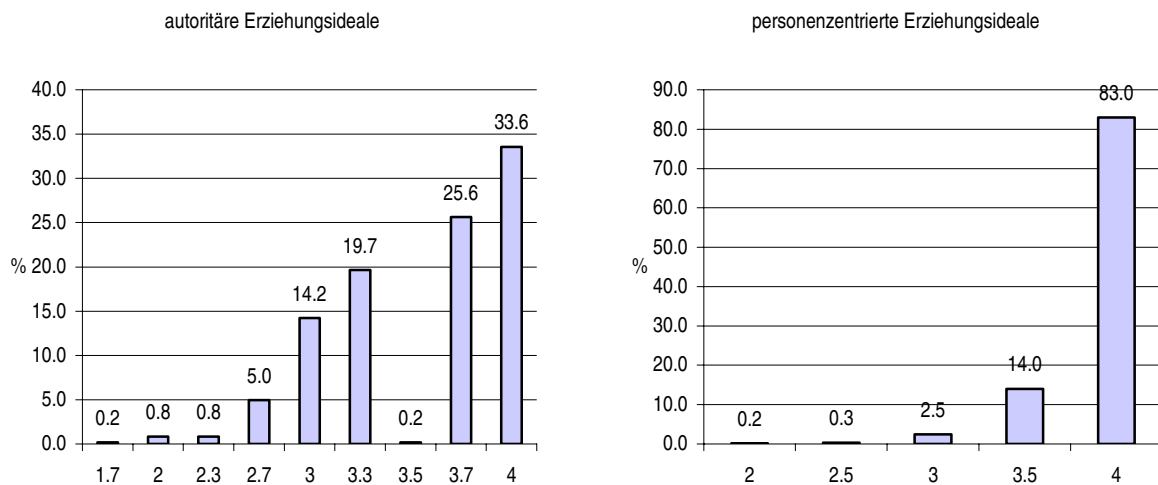
\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Die Matrix zeigt, dass Hypothese (1.1) über den Zusammenhang von Status und Höhe der emotionalen Kompetenz durch eine signifikant positive Korrelation gestützt wird. Auch Hypothese (1.2) über den negativen Einfluss autoritärer Erziehungsideale auf die EK wird mit einer signifikant negativen Korrelation bestätigt, der Koeffizient ist etwas schwächer als jener des Status. Der stärkste Zusammenhang bezogen auf die drei einzelnen Ideale besteht zwischen der Maxime „hart arbeiten“ und der EK des Kindes. Der positive Einfluss personenzentrierter Erziehungsideale wird hingegen statistisch nicht bestätigt (H1.3), der Zusammenhang ist nicht signifikant und nahezu null. Es ist auch keine Korrelation der beiden einzelnen Ideale statistisch signifikant. Dies liegt entweder daran, dass personenzentrierte Erziehungsideale ungeeignet operationalisiert wurden, oder, wie die deskriptive Statistik des Index zeigt, dass der Index über nahezu keine Varianz verfügt (0.065 verglichen mit 0.256 bei autoritärer Erziehung, bei gleicher Antwortspannweite) und der Mittelwert bei Antwortvorgabe von eins bis vier bei 3.89 liegt.

Ob autoritäre und personenzentrierte Erziehungsideale mit dem Status zusammenhängen, sollen die folgenden Balkendiagramme zeigen. Die Ideale werden über einen tiefen (unter 52 Statuspunkte) und einen hohen (über 52 Statuspunkte) Status verteilt dargestellt, wobei die Skala der Erziehungsideale von eins bis vier, von völlig unwichtig bis wichtig, reicht.

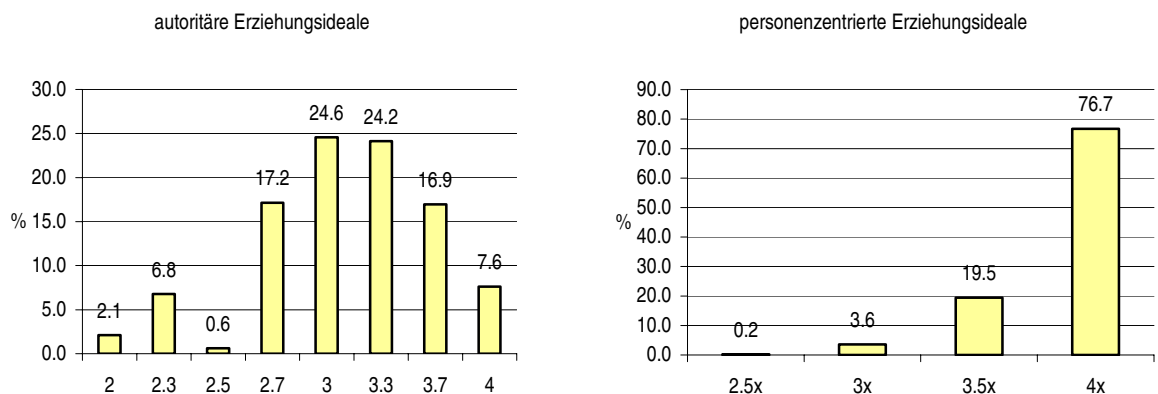


Abbildung 10: Verteilung autoritäre und personenzentrierte Erziehungsideale bei tiefem Status



Vergleicht man die Verteilungen miteinander, so wird augenscheinlich, dass die autoritären Erziehungsideale beim hohen Status weniger wichtig sind als bei tiefem Status. Die Mittelwerte liegen bei hohem Status bei 3.1 und bei tiefem Status bei 3.5, eine Einfaktorielle ANOVA ergibt einen hochsignifikanten Unterschied (.000) zwischen den beiden Gruppen ( $F = 196$ ).

Abbildung 11: Verteilung autoritäre und personenzentrierte Erziehungsideale bei hohem Status



Demgegenüber scheinen auch die personenzentrierten Erziehungsideale bei tiefem Status wichtiger zu sein als beim hohen, hier ist der Unterschied jedoch nur geringfügig bei Mittelwerten von 3.90 (tiefer Status) und 3.86 (hoher Status). Die Einfaktorielle ANOVA ergibt zwar einen signifikanten Unterschied (.037), jedoch lediglich mit  $F = 4.4$ , was verglichen zum vorigen Resultat sehr gering ist. Dieses Ergebnis bestätigt nicht die Hypothese, dass personenzentrierte Erziehungsideale bei einem hohen Status mehr Bedeutung erhalten, sondern lässt eher vermuten, dass sich diese Ideale gleichermassen über den hohen und tiefen Status

hinweg verteilen. Dies würde mit der Annahme von Hochschild (1983) übereinstimmen, dass mit der Veränderung der Berufsstruktur und dem zunehmenden „Emotion Management“ über alle Berufsfelder hinweg die Grenzen der Erziehungsideale verwischt werden.

Der enge Zusammenhang von autoritärer Erziehung und Status (Spearman:  $-.454^{**}$ ) macht es schwierig, zwischen dem Einfluss des Status und dem Einfluss der autoritären Erziehung auf die EK des Kindes zu unterscheiden. Eine partielle Korrelation von autoritärer Erziehung mit EK unter Kontrolle des Status ergibt nach wie vor einen hochsignifikant negativen Zusammenhang von  $-.132^{**}$ , womit der Effekt der autoritären Erziehung nicht nur auf den Status zurückzuführen ist, wenn auch dieser deutlich schwächer wird als bei der unkontrollierten Korrelation ( $-.218^{**}$ , siehe Tabelle 18).

### **b.     *Der Beruf der Eltern***

Die empirischen Befunde weisen also einen signifikanten Zusammenhang sowohl zwischen dem Status und der EK wie auch zwischen autoritären Erziehungsidealen und der EK des Kindes auf. Ob es Unterschiede bezüglich der Berufskategorien der Eltern gibt, soll in diesem Kapitel geprüft werden. Davon geht nämlich die nächste Hypothese aus, welche besagt, dass ein Unterschied in der emotionalen Kompetenz der Kinder bezogen auf die Berufskategorien, in denen die Eltern tätig sind, besteht (2.1). Dieser Unterschied wird damit begründet, dass mit zunehmender Höhe der Berufskategorie mehr „Emotion Management“ erforderlich wird, welches wiederum über die Erziehung bzw. Sozialisierung positiv auf die EK des Kindes einwirkt. Ob innerhalb derselben Berufskategorien in Bezug auf die Erforderlichkeit von „Emotion Management“ bei der EK der Kinder signifikante Unterschiede bestehen, soll im Anschluss überprüft werden (2.2). Eine Einfaktorielle ANOVA mit Post-Hoc-Test gibt Aufschluss über die empirischen Daten.

Bei der Verteilung der Berufskategorien bezogen auf die Mütter und Väter zeigt sich, dass das traditionelle Familienschema nach wie vor stark verbreitet ist, ein Drittel der Mütter ist nicht erwerbstätig im Gegensatz zu 6% der Väter, Arbeitslosigkeit ist bei beiden gleich verteilt (knapp 4%) und etwa 16% der Kinder wachsen ohne Mann im Haushalt auf, verglichen mit knapp 2% Kindern, die ohne Frau im Haushalt aufwachsen.

Der Mittelwertvergleich zeigt auf, dass ein signifikanter Unterschied in der EK von Kindern zwischen den Berufskategorien besteht. Als Berufskategorie wird die höhere Kategorie beider Eltern gewählt.

Tabelle 16: Unterschiede in der EK von Kindern bezüglich den Berufskategorien der Eltern

	Quadratsumme	Df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
<i>Höhere Berufskategorie beider Eltern:</i>					
Zwischen den Gruppen	1.617	11	.147	9.443	.000
Innerhalb der Gruppen	18.738	1204	.016		
Gesamt	20.355	1215			
<i>Berufskategorie der Mutter:</i>					
Zwischen den Gruppen	1.376	11	.125	8.035	.000
Innerhalb der Gruppen	18.573	1193	.016		
Gesamt	19.949	1204			

Wie diese Gruppenunterschiede im Detail aussehen, soll der Post-Hoc-Test zeigen. In der ersten Spalte wird als Referenz die höhere Berufskategorie im Haushalt gewählt, womit die Väter miteinbezogen werden. In der zweiten Spalte ist nur die Berufskategorie der Mutter angegeben, egal ob diese tiefer ist als jene des Vaters.

Tabelle 17: Post-Hoc-Test zur Überprüfung von Differenzen in EK bezüglich der Berufskategorien der Eltern

(I)	(J)	Höherer ISCO im Haushalt Mittlere Differenz (I-J)	ISCO Frauen MD (I-J)	(I)	(J)	Höherer ISCO im Haushalt MD (I-J)	ISCO Frauen MD (I-J)
1 Angehörige gesetzgebender Körperschaften, leitende Verwaltungsbedienstete und Führungskräfte in der Privatwirtschaft (N = 86, 14)	2	-0.032	-0.007	2 Wissenschaftler (N = 293, 153)	1	0.032	0.007
	3	-0.013	0.033		3	0.020	<b>0.041*</b>
	4	-0.021	0.015		4	0.011	0.022
	5	0.033	0.050		5	<b>0.066**</b>	<b>0.058**</b>
	6	-0.006	-0.030		6	0.026	-0.023
	7	0.040	0.091		7	<b>0.073**</b>	0.098
	8	<b>0.083**</b>	0.131		8	<b>0.115**</b>	0.138
	9	<b>0.071*</b>	0.110		9	<b>0.103**</b>	<b>0.117**</b>
	10	0.024	0.054		10	<b>0.056*</b>	<b>0.061**</b>
	11	-0.019	0.046		11	0.014	0.054
3 Techniker und gleichrangige nichttechnische Berufe (N = 188, 158)	1	0.013	-0.033	4 Bürokräfte, kaufmännische Angestellte (N = 121, 122)	1	0.021	-0.015
	2	-0.020	<b>-0.041*</b>		2	-0.011	-0.022
	4	-0.009	-0.019		3	0.009	0.019
	5	0.046	0.017		5	<b>0.055*</b>	0.035
	6	0.006	-0.064		6	0.015	-0.045
	7	0.053	0.057		7	0.062	0.076
	8	<b>0.096**</b>	0.097		8	<b>0.104**</b>	0.116
	9	<b>0.084**</b>	<b>0.076**</b>		9	<b>0.092**</b>	<b>0.095**</b>
	10	0.037	0.021		10	0.045	0.039
	11	-0.006	0.013		11	0.002	0.031
5 Dienstleistungsberufe, Verkäufer in Geschäften und auf Märkten (N = 149, 141)	1	-0.033	-0.050	6 Fachkräfte in der Landwirtschaft und Fischerei (N = 8, 5)	1	0.006	0.030
	2	<b>-0.066**</b>	<b>-0.058**</b>		2	-0.026	0.023
	3	-0.046	-0.017		3	-0.006	0.064
	4	<b>-0.055*</b>	-0.035		4	-0.015	0.045
	6	-0.040	-0.081		5	0.040	0.081
	7	0.007	0.040		7	0.047	0.121
	8	0.049	0.081		8	0.089	0.161
	9	0.038	<b>0.059**</b>		9	0.077	0.140
	10	-0.009	0.004		10	0.030	0.084
	11	-0.052	-0.004		11	-0.012	0.077

7 Handwerks- und verwandte Berufe (N = 78, 9)	1	-0.040	-0.091	8 Anlagen- und Maschinen- bediener sowie Montierer (N = 47, 8)	1	<b>-0.083**</b>	-0.131
	2	<b>-0.073**</b>	-0.098		2	<b>-0.115**</b>	-0.138
	3	-0.053	-0.057		3	<b>-0.096**</b>	-0.097
	4	-0.062	-0.076		4	<b>-0.104**</b>	-0.116
	5	-0.007	-0.040		5	-0.049	-0.081
	6	-0.047	-0.121		6	-0.089	-0.161
	8	0.043	0.040		7	-0.043	-0.040
	9	0.031	0.019		9	-0.012	-0.021
	10	-0.016	-0.037		10	-0.059	-0.077
	11	-0.059	-0.044		11	-0.102	-0.085
9 Hilfsarbeitskräfte (N = 111, 157)	1	<b>-0.071*</b>	-0.110	10 Nicht erwerbstätig (N = 114, 377)	1	-0.024	-0.054
	2	<b>-0.103**</b>	<b>-0.117**</b>		2	<b>-0.056*</b>	<b>-0.061**</b>
	3	<b>-0.084**</b>	<b>-0.076**</b>		3	-0.037	-0.021
	4	<b>-0.092**</b>	<b>-0.095**</b>		4	-0.045	-0.039
	5	-0.038	<b>-0.059**</b>		5	0.009	-0.004
	6	-0.077	-0.140		6	-0.030	-0.084
	7	-0.031	-0.019		7	0.016	0.037
	8	0.012	0.021		8	0.059	0.077
	10	-0.047	<b>-0.056**</b>		9	0.047	<b>0.056**</b>
	11	-0.090	-0.063		11	-0.043	-0.008
11 Arbeitslos (N = 19, 45)	1	0.019	-0.046	12 Vater nicht anwesend (Unterschiede gegenüber den anderen Berufs-kategorien der Väter) (N = 199)	1	0.025	
	2	-0.014	-0.054		2	-0.008	
	3	0.006	-0.013		3	0.003	
	4	-0.002	-0.031		4	0.000	
	5	0.052	0.004		5	<b>0.073**</b>	
	6	0.012	-0.077		6	0.001	
	7	0.059	0.044		7	0.038	
	8	0.102	0.085		8	<b>0.084**</b>	
	9	0.090	0.063		9	<b>0.078**</b>	
	10	0.043	0.008		10	0.019	

Post-Hoc-Test nach Tamhane

\*\*Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Die Hierarchie der signifikant negativen Differenzen verläuft entlang der kategorialen Berufshierarchie. Je tiefer die Berufskategorie desto eher hat das Kind einen statistisch signifikanten Nachteil bezüglich seiner emotionalen Kompetenz. Die mittleren Differenzen, die signifikant sind, bewegen sich zwischen -0.117 und -0.056 bei einer Spannweite der EK von 0 bis 1. Den augenscheinlich stärksten Vorteil haben jene Kinder, deren Eltern einen wissenschaftlichen Beruf ausüben. Der Effekt gegenüber den anderen Kategorien ist stärker, wenn auch oder nur der Vater einen wissenschaftlichen Beruf ausübt (erste Spalte) im Gegensatz dazu, wenn lediglich die Mutter bzw. die Mutter und der Vater zusammen einen wissenschaftlichen Beruf ausüben (zweite Spalte).

Dieses Resultat weist darauf hin, dass auch der Beruf des Vaters relevant bei der Sozialisierung von EK ist, und nicht nur jener der Mutter. Damit kann nicht bestätigt werden, dass bei der Entwicklung von EK die Mutter-Kind-Beziehungsqualität der wichtigste Faktor ist, wie von Volland (1995) für die Sozialisierung von Empathie und prosozialem Verhalten angenommen wird, oder wie es Kornadt (1989) in Bezug auf das aggressive Verhalten des Kindes annimmt. Das Resultat lassen vermuten, dass es bei der Sozialisierung von emotionaler Kom-

petenz weniger um die direkte Erziehung geht, sondern mehr um die gesellschaftliche und soziale Anerkennung beider Eltern.

Diesbezüglich aufschlussreich ist die Sonderkategorie zwölf, welche jene Kinder beinhaltet, die von den Müttern allein erzogen werden. Diese Kinder haben eine signifikant höhere EK als Kinder, deren Väter in der Kategorie 5, 8, 9 oder arbeitslos sind. Damit übt der Vater sowohl einen auf- wie auch abwertenden Beitrag zur EK des Kindes aus.

Die signifikant positiven Differenzen reichen bis zur vierten Berufskategorie, ab der fünften sind die Kinder gegenüber einigen Kategorien signifikant benachteiligt. Die am stärksten benachteiligten Kinder sind jene, deren Väter in der Kategorie 8 Anlagen-, Maschinenbediener oder Montierer sind oder deren Eltern als Hilfsarbeitskräfte arbeiten.

Kinder, deren Mütter freiwillig nicht erwerbstätig sind, haben lediglich eine signifikant höhere EK als Kinder, deren Mütter Hilfsarbeitskräfte sind. Gegenüber den Kindern mit arbeitstätigen Müttern aus der Kategorie Wissenschaft weisen diese Kinder sogar eine signifikant tiefere EK auf, womit ein erster Hinweis darauf besteht, dass die EK nicht davon abhängig ist, ob die Mutter arbeitstätig ist (H2.3).

(H2.1) wird also durch einige signifikanten Unterschiede gestützt. Ob diese auf das unterschiedliche Ausmass an erforderlichem „Emotion Management“ im Job oder auf die gesellschaftliche und soziale Anerkennung und der damit einhergehenden Zufriedenheit bei einem Beruf aus den oberen Kategorien zurückzuführen sind, bleibt unklar. Die Ergebnisse über die Unterschiede bezüglich der Berufskategorien bestärken die These über den positiven Einfluss des Status, da die signifikanten Vorteile hierarchisch entlang den Berufskategorien verlaufen.

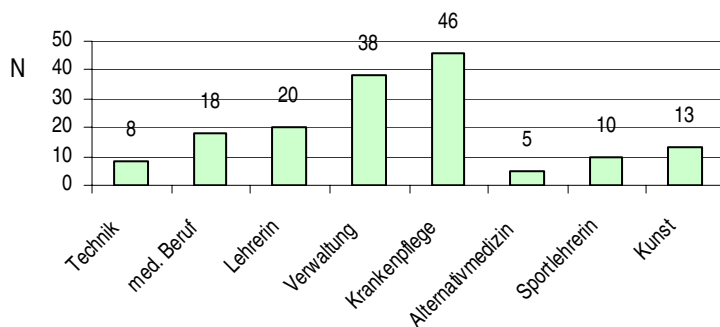
Drei Berufskategorien sollen in der Folge bei den Frauen weiter ausdifferenziert werden, damit Unterschiede auf derselben Stusebene hervorgehoben werden können (H2.2). Es handelt sich dabei um Kategorie 3 (Techniker und gleichrangige nichttechnische Berufe), 8 (Anlagen- und Maschinenbediener sowie Montierer) und 9 (Hilfsarbeitskräfte).

### ***Technische und gleichrangige nichttechnische Berufe***

Kategorie 3 wird ausdifferenziert, weil sie von den Frauen, die auf einem ähnlichen Bildungsniveau sind, unterschiedlich viel „Emotion Management“ im Beruf erfordern. Aufgeteilt wird die Kategorie in die ISCO-Codes

- 3100 (technische Berufe wie Lüftungstechnikerin und Informatikerin)
- 3200 – 3230 (medizinische Berufe wie Assistenzärztin oder Dentalhygienikerin)
- 3231 (Krankenpflege)
- 3240 + 3241 (Alternativmedizin wie Homöopathin und Shiatsu-Therapeutin)
- 3300 (pädagogische Berufe wie Spielgruppenleiterin oder auch Religionslehrerin)
- 3400 – 3439 (kaufmännische Berufe wie Verwaltungsangestellte oder Kauffrau)
- 3460 + 3470 (Sportlehrerinnen)
- 3471 (künstlerische Berufe wie Grafikerin oder Webdesignerin).

Abbildung 12: Verteilung der dritten Berufskategorie unter den Müttern



Innerhalb dieser Berufsgruppe ergeben sich keine statistisch signifikanten Unterschiede bezüglich der EK der Kinder, wie die Berechnung einer einfaktoriellen ANOVA mit anschließendem Post-Hoc-Test nach Tamhane ergibt. Dies bedeutet, dass sich die EK von Kindern, deren Mütter in der Krankenpflege tätig sind und damit ein grosses Mass an „Emotion Management“ im Beruf aufwenden müssen, nicht statistisch signifikant von der EK jener Kinder unterscheidet, deren Mütter technische Berufe ausüben, was sehr viel weniger „Emotion Management“ erfordert. Wharton und Erickson (1995) konnten empirisch nachweisen, dass Frauen, die viel „Emotion Management“ im Beruf ausüben auch mehr „Emotion Management“ in der Familie aufwenden. Geht man davon aus, dass dies auch hier der Fall ist, so zeigen die vorliegenden Resultate, dass kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem „Emotion Management“ der Mutter in der Familie und der EK des Kindes besteht, da ansonsten ein signifikanter Unterschied bestehen müsste. Oder aber es besteht zwar ein Zusammenhang zwischen dem „Emotion Management“ in der Familie und der EK des Kindes, nicht aber zwischen dem „Emotion Management“ bei der Arbeit und in der Familie, womit die These von Wharton und Erickson nicht gestützt wird. Welche Erklärung mehr zutrifft, kann nur mit einer genaueren Messung des „Emotion Managements“ bei der Mutter überprüft werden. Da jedoch solche Daten in der vorliegenden Studie nicht bestehen, bleibt es bei den Vermutungen.

Eine solche Vermutung ist, dass die EK des Kindes eher durch strukturelle Rahmenbedingungen wie dem gesellschaftlichen Status der Mutter oder jenem des Vaters, der hier nicht berücksichtigt wurde, geprägt wird, als durch individuelle Erziehungsmassnahmen der Mutter. Hochschilds These, dass es zu einer Verwischung der Grenzen kommt, hinterlässt bezüglich der EK des Kindes offensichtlich noch keine signifikanten Spuren.

### ***Anlagen- und Maschinenbedienerinnen, Montiererinnen und Hilfsarbeitskräfte***

Die Berufskategorien acht und neun werden in jeweils drei Gruppen geteilt.

- 8000 + 8001 (zwei Produktionsmitarbeiterinnen und eine Bilderrahmenfabrikanarbeiterin)
- 8264 + 8274 (zwei Wäscherinnen und eine Fliessbandarbeiterin)
- 8320 (zwei Chauffeusen)
- 9000 + 9030 (zwanzig Frauen aus der Reinigung und Küchenhilfe)
- 9100 – 9141 (131 Frauen aus dem Reinigungsdienst, mehr als 10% der Mütter)
- 9300 + 9322 (zwei Verpackerinnen, zwei Lageristinnen und eine SBB-Mitarbeiterin)

Die Einfaktorielle ANOVA ergibt insgesamt keine signifikanten Differenzen zwischen den Gruppen. Der Post-Hoc-Test nach Tamhane weist aber bei den Kindern aus der letzten Gruppe, welche Verpackerinnen und Lageristinnen als Mütter haben, signifikant höhere EK auf gegenüber

- den Kindern von den Wäscherinnen und Fliessbandarbeiterin (mittlere Differenz: 0.105\*\*),
- den Kindern von den zwanzig Frauen aus der Reinigung und Küchenhilfe (mittlere Differenz: 0.140\*\*) und
- den Kindern der 131 Frauen, welche im Putzdienst arbeiten (mittlere Differenz: 0.110\*\*).

Weshalb diese fünf Kinder eine signifikant höhere EK aufweisen, wird wahrscheinlich auf andere Faktoren zurückzuführen sein als auf die Berufsausübung der Mütter, da deren Berufe typische Arbeiterberufe sind, welche kein „Emotion Management“ erfordern. Bevor hier weitere Vermutungen gemacht werden, soll zunächst auf die weiteren Hypothesen eingegangen werden.

### c. **Arbeitseinsatz der Mutter**

In diesem Kapitel soll getestet werden, ob der Unterschied in der EK der Kinder bezüglich des Berufs der Mutter auf deren Arbeitseinsatz zurückzuführen sein könnte. Die Hypothese lautet:

- (2.3) Es besteht kein Unterschied in der emotionalen Kompetenz der Kinder in Bezug auf den Arbeitseinsatz der Mutter, da es sich bei der Sozialisierung von EK nicht um ein Nullsummenspiel handelt.

Die Begründung ist, dass der Aufwand der Mutter in „Emotion Management“ kein Nullsummenspiel ist, womit jene These von Wharton and Erickson (1995) überprüft werden soll, die von ihnen nicht bestätigt werden konnte.

Die vorliegenden empirischen Ergebnisse untermauern die Hypothese. Sowohl eine Korrelation nach Spearman wie auch eine Einfaktorielle ANOVA ergeben keinen signifikanten Zusammenhang zwischen der EK des Kindes und dem Arbeitseinsatz der Mutter. Dies ist weder der Fall, wenn der Einsatz in 10, in 25 oder in 50% Schritten gemessen wird.

Tabelle 18: Korrelation von Emotionsverständnis und dem Arbeitseinsatz der Mutter nach Spearman

	Korrelationskoeffizient	Sig. (2-seitig)	N
Arbeitstätigkeit der Mutter in 25, 50, 100 %	0.011	0.698	1210
Arbeitstätigkeit der Mutter in 10 % - Schritten	-0.002	0.955	1217
Arbeitstätigkeit der Mutter in 25 % - Schritten	0.001	0.979	1210
Arbeitstätigkeit der Mutter in 50% und 100%	-0.011	0.699	1217

Als nächstes soll getestet werden, ob es signifikante Unterschiede im Arbeitseinsatz bezüglich der Berufskategorien der Mütter gibt. Aber auch hier ergeben sich keine signifikanten Unterschiede. Es kann also statistisch nicht nachgewiesen werden, dass Mütter aus tiefen Berufskategorien mehr arbeiten als Mütter aus höheren.

Tabelle 19: Gruppenunterschiede beim Arbeitseinsatz bezüglich verschiedener Berufskategorien

Isco Frauen und Arbeitseinsatz	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Zwischen den Gruppen	7928.346	8	991.043	1.394	.195
Innerhalb der Gruppen	535240.945	753	710.811		
Gesamt	543169.291	761			

Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Unterschiede bezüglich EK und Berufskategorien nicht auf den Arbeitseinsatz der Mutter zurückzuführen sind. Die Ergebnisse bestätigen damit nicht die Hypothese von Wharton und Erickson (1995), dass der Einsatz von „Emotion Management“ am einen Ort deren Verfügbarkeit am anderen Ort einschränkt. Oder es wird



argumentiert, dass andernfalls kein Zusammenhang zwischen dem „Emotion Management“ der Mutter in der Familie und der EK des Kindes besteht.

Als Stichprobe wird zusätzlich ein einzelner Beruf herausgesucht und auf Arbeitszeitunterschiede untersucht. Dafür wird die Krankenpflegerin (N = 46) ausgewählt, da es sich hierbei um einen arbeitsintensiven Beruf handelt. Verglichen werden die EK der Kinder, deren Mütter 25, 50 und 100% in der Pflege arbeiten (ISCO-Code 3231). Die Einfaktorielle ANOVA ergibt keine signifikanten Unterschiede bei der EK der Kinder.

### **4.3 Unterschiede in den Schulkreisen der Stadt Zürich**

In diesem Teil des Kapitels soll überprüft werden, wie die Verteilung der Berufe der Eltern in den Schulkreisen der Stadt Zürich aussieht und wie sich Unterschiede in der Verteilung mit Ungleichheiten der EK der Kinder decken. In Bezug auf die Unterschiede von EK und Berufskategorien können folgende Fälle auftreten: zwischen zwei Schulkreisen bestehen sowohl signifikante Unterschiede bezüglich der Berufskategorien beider Eltern wie auch bezüglich der EK der Kinder. Damit wird die Annahme gedeckt, dass die EK der Kinder mit den Berufskategorien der Eltern zusammenhängen. Es kann aber auch der Fall sein, dass zwischen zwei Schulkreisen zwar signifikante Unterschiede bezüglich der Berufskategorien der Eltern bestehen, aber kein signifikanter Unterschied bezüglich der EK der Kinder oder dass ein Unterschied in der EK der Kinder, nicht aber in der Verteilung der Berufskategorien der Eltern besteht. Dies sind die interessanteren Fälle, da sie auf Unregelmässigkeiten hinweisen.

Die Analyse der Schulkreise gibt einen ersten Aufschluss darüber, ob die horizontale Sozialisierung ausserhalb der Familie die EK des Kindes beeinflussen kann. Angenommen wird, dass ein Austausch von emotionaler Kompetenz vor allem dann stattfindet, wenn Kinder aus unterschiedlichen sozialen Hintergründen zusammentreffen. Deshalb wird hier die Annahme gemacht, dass sich die EK jener Kinder, die in Schulkreisen mit gleichmässiger Verteilung der Berufskategorien leben höher ist gegenüber jener der Kinder, die in Schulkreisen leben, welche wenig Durchmischung aufweisen.

Tabelle 20: Unterschiede in emotionaler Kompetenz und in den Berufskategorien bezüglich der Stadtkreise

(I)	(J)	Emotionsverständnis	Höherer ISCO im Haushalt
		Mittlere Differenz (I-J)	Mittlere Differenz (I-J)
1 Glatttal (60%) N = 172	2 Letzi	-0.010	0.540
	3 Limmattal	0.037	-0.978
	4 Schwamendingen	0.018	-0.131
	5 Uto	-0.020	1.133**
	6 Waidberg	-0.034	1.882**
	7 Zürichberg	-0.045*	2.161**
2 Letzi (66%) N = 168	1 Glatttal	0.010	-0.540
	3 Limmattal	0.047*	-1.518**
	4 Schwamendingen	0.028	-0.670
	5 Uto	-0.010	0.593
	6 Waidberg	-0.024	1.342**
	7 Zürichberg	-0.035	1.621**
3 Limmattal (73%) N = 180	1 Glatttal	-0.037	0.978
	2 Letzi	-0.047*	1.518**
	4 Schwamendingen	-0.019	0.847
	5 Uto	-0.057**	2.111**
	6 Waidberg	-0.071**	2.859**
	7 Zürichberg	-0.082**	3.139**
4 Schwamendingen (63%) N = 177	1 Glatttal	-0.018	0.131
	2 Letzi	-0.028	0.670
	3 Limmattal	0.019	-0.847
	5 Uto	-0.038	1.263**
	6 Waidberg	-0.052**	2.012**
	7 Zürichberg	-0.063**	2.291**
5 Uto (58%) N = 238	1 Glatttal	0.020	-1.133**
	2 Letzi	0.010	-0.593
	3 Limmattal	0.057**	-2.111**
	4 Schwamendingen	0.038	-1.263**
	6 Waidberg	-0.014	0.749
	7 Zürichberg	-0.025	1.028*
6 Waidberg (59%) N = 159	1 Glatttal	0.034	-1.882**
	2 Letzi	0.024	-1.342**
	3 Limmattal	0.071**	-2.859**
	4 Schwamendingen	0.052**	-2.012**
	5 Uto	0.014	-0.749
	7 Zürichberg	-0.011	0.279
7 Zürichberg (69%) N = 123	1 Glatttal	0.045*	-2.161**
	2 Letzi	0.035	-1.621**
	3 Limmattal	0.082**	-3.139**
	4 Schwamendingen	0.063**	-2.291**
	5 Uto	0.025	-1.028*
	6 Waidberg	0.011	-0.279

Post-Hoc-Test nach Tamhane

(% ) = Mittelwert des Arbeitseinsatzes der arbeitstätigen Mutter

\*\*Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Die signifikanten Differenzen bei der emotionalen Kompetenz bewegen sich zwischen 0.045 (zwischen Zürichberg und Glatttal) und 0.082 (zwischen Zürichberg und Limmattal). Die sig-

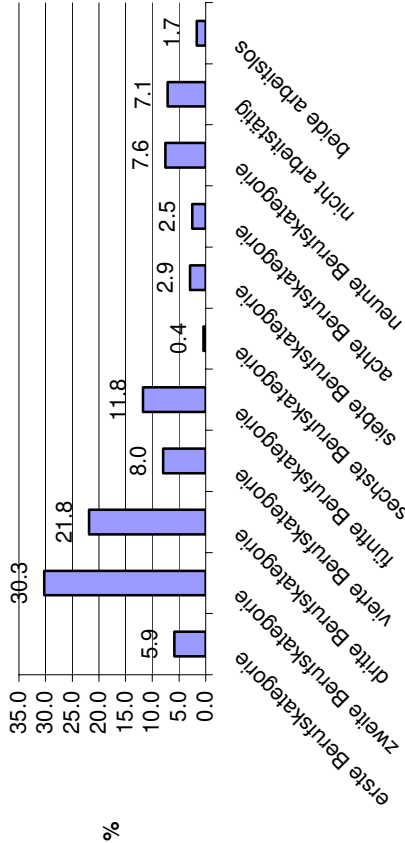
nifikanten Differenzen bezüglich der Berufskategorien bewegen sich bei den Frauen zwischen 1.02 (zwischen Glatttal und Uto) und 2.28 Kategorien (zwischen Limmattal und Zürichberg) Berufskategorien, bezüglich der höheren Berufskategorie in der Familie zwischen 1.028 (zwischen Uto und Zürichberg) und 3.139 Kategorien (Limmattal und Zürichberg). Die Prozentzahl in der Tabelle hinter den Schulkreisen gibt an, wie hoch der Mittelwert des Arbeitseinsatzes der Mütter im jeweiligen Schulkreis ist, im Mittelwert nicht eingeschlossen sind jene Mütter, die nicht arbeiten. Frauen am Zürichberg und im Limmattal arbeiten gemäss dem Post-Hoc-Test von Tamhane signifikant mehr als Frauen in Uto (11% bzw. 15%) und Frauen im Limmattal arbeiten signifikant mehr als Frauen im Glatttal (12%) und in Waidberg (14%). Auch hier zeigt sich wiederum, dass der Arbeitseinsatz der Mutter sich nicht in der EK des Kindes niederzuschlagen scheint, denn zwischen Uto und Zürichberg besteht kein signifikanter Unterschied bezüglich der EK, obwohl die Frauen am Zürichberg signifikant mehr arbeiten als im Schulkreis Uto (11%). Auch im Limmattal arbeiten die Mütter signifikant mehr als die Mütter im Glatttal (12%) und es besteht dennoch kein signifikanter Unterschied in der EK der Kinder.

Die Verteilung der höheren Berufskategorie zeigt relativ klare Unterschiede bezüglich der Stadtkreise. Während die Berufe in Uto, Waidberg und am Zürichberg sehr ungleich zugunsten der oberen Kategorien verteilt sind, verhält es sich im Limmattal genau umgekehrt zulasten der oberen Kategorien. Im Glatttal, Letzi und Schwamendingen findet eine homogenere Mischung der Berufskategorien statt, wobei Letzi etwas zu den höheren und Schwamendingen etwas zu den tieferen Kategorien tendiert (siehe signifikante Unterschiede in der Tabelle 22).

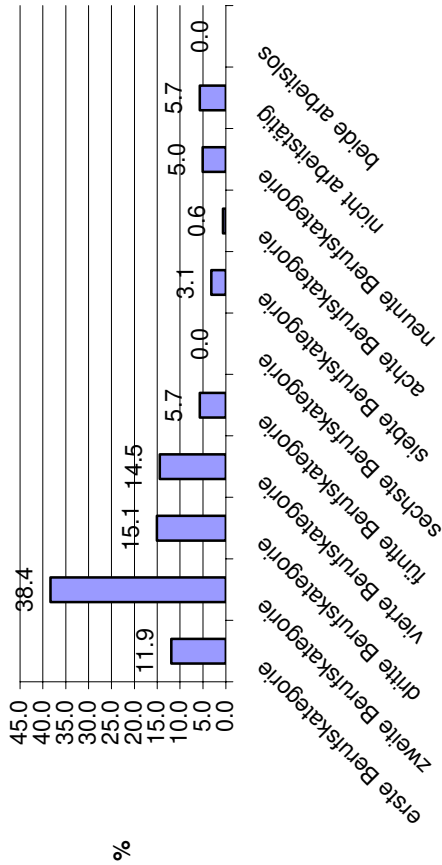
Die EK der Kinder aus dem Glatttal ist nur signifikant tiefer als jene der Kinder aus dem Zürichberg, obwohl sich das Glatttal bezüglich der Berufskategorien auch signifikant von Uto und Waidberg unterscheidet. Zu diesen beiden Schulkreisen unterscheidet sich die EK aber nicht signifikant. Dass die Differenzen zwischen Glatttal und Uto bzw. Waidberg nicht signifikant sind, bedeutet entweder, dass durch die mehr oder weniger gleichmässige Verteilung der Berufe im Glatttal eine horizontale Sozialisierung in der Schule stattfinden kann, oder es besteht ein Unterschied, der hier aber empirisch nicht signifikant bestätigt werden kann.

Abbildung 13: Verteilung der Berufskategorien nach Schulkreisen

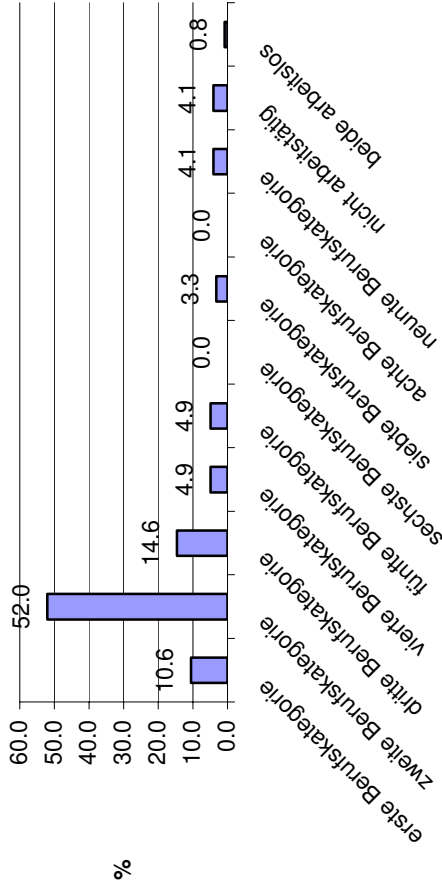
Uto



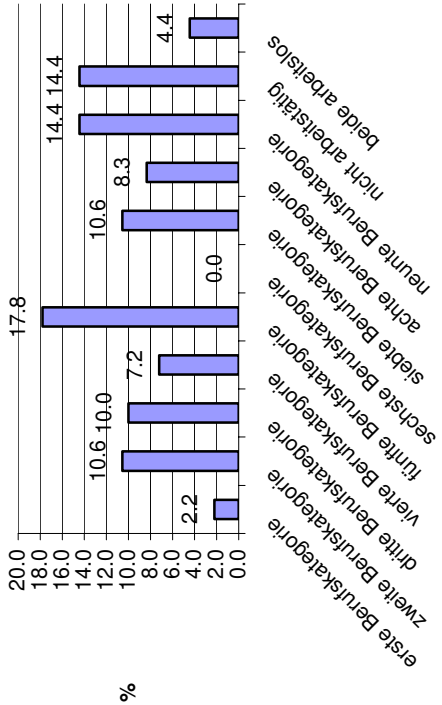
Waidberg



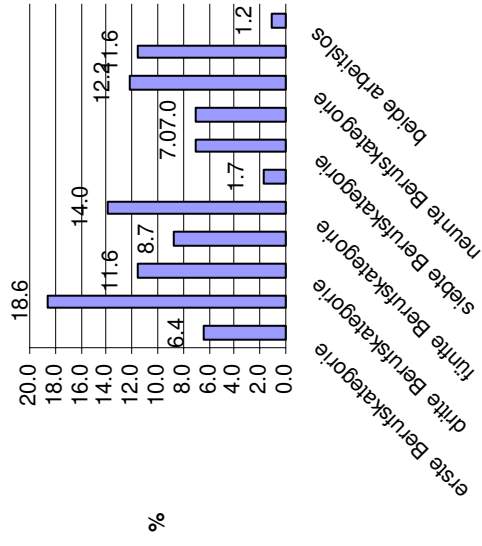
Zürichberg



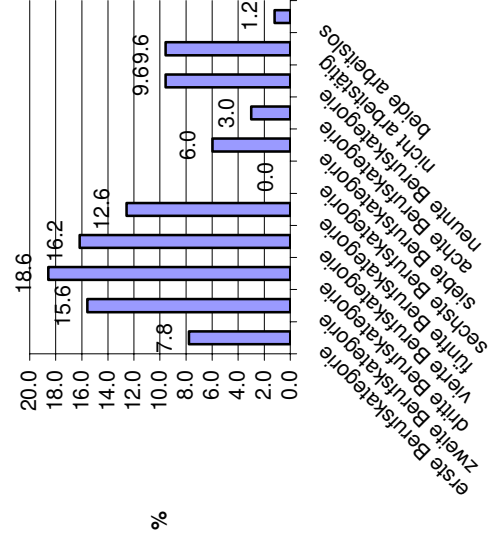
Limmattal



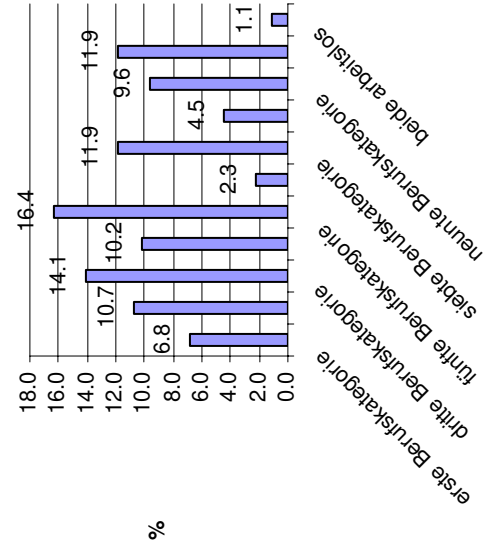
# Glatttal



# Letzi



# Schwamendingen



Beim Schulkreis Letzi sieht es ähnlich aus, es bestehen ebenfalls keine signifikanten Unterschiede bezüglich der EK zu den Schulkreisen Waidberg und Zürichberg obwohl signifikante Unterschiede bezüglich den Berufskategorien bestehen. Letzi ist ein Schulkreis, in dem die Berufskategorien relativ gleichmässig verteilt sind.

Im Schulkreis Schwamendingen besteht keine signifikant tiefere EK zum Schulkreis Uto, obwohl auch hier wie zu den Schulkreisen Waidberg und Zürichberg signifikante Unterschiede bezüglich der Berufsverteilungen bestehen.

Eine Möglichkeit herauszufinden, ob die horizontale Sozialisierung eine Rolle spielt, ist die Mittelwerte der EK der Kinder mit Eltern aus den unteren Berufskategorien in den unterschiedlichen Schulkreisen zu vergleichen. Da sich ab der fünften Berufskategorie signifikant tiefere EK bei den Kindern bemerkbar machen, werden die EK der Kinder mit Eltern aus den Berufskategorien 5 bis 9 in den sieben Schulkreisen miteinander verglichen.

Spielt die horizontale Sozialisierung in der Schule eine Rolle, so müsste die EK der Kinder aus den Kreisen Zürichberg, Waidberg und Uto signifikant höher sein als jene der Kinder aus dem Limmattal, wo die Kinder signifikant weniger Kontakt mit Kindern, deren Eltern in den höheren Berufskategorien tätig sind, haben. Diese Annahme wird teilweise bestätigt: Die Einfaktorielle ANOVA ergibt einen schwachen signifikanten Unterschied zwischen den Kreisen. Da von einer Varianzgleichheit ausgegangen wird, wird ein LSD<sup>4</sup> Post-Hoc-Test berechnet.

Tabelle 21: Unterschiede in der EK von Kindern mit Eltern aus den Kategorien 5-9 bezüglich der Schulkreise

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Zwischen den Gruppen	.242	6	.040	2.327	.032
Innerhalb der Gruppen	7.007	405	.017		
Gesamt	7.249	411			

Die Vorzeichen weisen alle konsistent in die erwartete Richtung. Während das Limmattal nur negative und der Zürichberg nur positive Vorzeichen bei den Differenzen aufweisen, folgt die Hierarchie der Nachteile folgendermassen: hinter dem Zürichberg kommt Waidberg, danach Uto, danach Letzi, Glatttal, Schwamendingen und zum Schluss das Limmattal. Einige der Differenzen sind gemäss dem LSD-Test signifikant, sie sind aber alles in allem sehr gering.

---

<sup>4</sup> Der paarweise multiple Vergleichstest auf geringste signifikante Differenz (LSD) ist äquivalent zu multiplen individuellen T-Tests zwischen allen Gruppenpaaren.

Signifikant sind sie zwischen den Schulkreisen Limmattal und Uto, Waidberg und Zürichberg sowie zwischen Schwamendingen und Uto.

Tabelle 22: LSD Post-Hoc-Test zur Darstellung der Differenzen in EK zwischen den Schulkreisen

(I) Schulkreis	(J) Schulkreis	Mittlere Differenz (I-J)	(I) Schulkreis	(J) Schulkreis	Mittlere Differenz (I-J)
1 Glattal	2 Letzi	-0.013	2 Letzi	1 Glattal	0.013
	3 Limmattal	0.018		3 Limmattal	0.031
	4 Schwamendingen	0.004		4 Schwamendingen	0.017
	5 Uto	-0.041		5 Uto	-0.028
	6 Waidberg	-0.050		6 Waidberg	-0.037
	7 Zürichberg	-0.062		7 Zürichberg	-0.049
3 Limmattal	1 Glattal	-0.018	4 Schwamendingen	1 Glattal	-0.004
	2 Letzi	-0.031		2 Letzi	-0.017
	4 Schwamendingen	-0.013		3 Limmattal	0.013
	5 Uto	-0.059**		5 Uto	-0.045*
	6 Waidberg	-0.068*		6 Waidberg	-0.055
	7 Zürichberg	-0.079*		7 Zürichberg	-0.066
5 Uto	1 Glattal	0.041	6 Waidberg	1 Glattal	0.050
	2 Letzi	0.028		2 Letzi	0.037
	3 Limmattal	0.059**		3 Limmattal	0.068*
	4 Schwamendingen	0.045*		4 Schwamendingen	0.055
	6 Waidberg	-0.009		5 Uto	0.009
	7 Zürichberg	-0.021		7 Zürichberg	-0.011
7 Zürichberg	1 Glattal	0.062			
	2 Letzi	0.049			
	3 Limmattal	0.079*			
	4 Schwamendingen	0.066			
	5 Uto	0.021			
	6 Waidberg	0.011			

\*\*Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Die Differenzen der erstgenannten Schulkreise bestätigen die Erwartungen. Wieso aber Schwamendingen und Uto sich signifikant voneinander unterscheiden, erklärt vielleicht die detaillierte Analyse der Schulkreise. Denn im nächsten Teil des Kapitels sollen dieselben Vergleiche auf der Ebene der Schulhäuser in den unterschiedlichen Schulkreisen gemacht werden.

#### **a. Glattal**

Im Glattal gibt es neun Schulhäuser mit 172 beobachteten Kindern. Die Einfaktorielle ANOVA ergibt weder einen signifikanten Unterschied zwischen den Schulhäusern, wenn die EK aller Kinder noch wenn die EK der Kinder mit Eltern aus den Berufskategorien 5 bis 9 verglichen wird.

Tabelle 23: Unterschiede in EK bezüglich den Schulhäuser des Schulkreises Glattal

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
<i>EK alle Kinder (N=172)</i>					
Zwischen den Gruppen	.167	9	.019	1.109	.353
Innerhalb der Gruppen	20.191	1207	.017		
Gesamt	20.358	1216			
<i>EK Berufskategorien 5-9 (N = 74)</i>					
Zwischen den Gruppen	.060	9	.007	.371	.949
Innerhalb der Gruppen	7.189	402	.018		
Gesamt	7.249	411			

Trotzdem kein signifikanter Unterschied zwischen den Kategorien besteht, ergibt der LSD Post-Hoc-Test beim Vergleich aller Kinder für das Schulhaus Schauenberg vier signifikant negative Differenzen zu anderen Schulhäusern. In der Tabelle sind neben dem Schulhaus die Anzahl Kinder insgesamt und der Prozentsatz jener Kinder, deren Eltern aus den Kategorien 5 bis 9 sind, angegeben.

Tabelle 24: Differenzen in der EK aller Kinder der Schulhäuser im Glattal, relativ zum Schulhaus Schauenberg

Schulhäuser Glattal (I)	(J)	Mittlere Differenz (I-J)	Signifikanz
Schauenberg (N = 23 / 52%)	Gubel A (N = 14 / 36%)	-0.068	0.119
	Gubel B (N = 13 / 54%)	-0.039	0.385
	Holderbach (N = 27 / 26%)	-0.075*	0.042
	Hürstholz (N = 11 / 36%)	-0.096*	0.044
	Im Birch (N = 25 / 36%)	-0.076*	0.042
	Kolbenacker (N = 26 / 69%)	-0.022	0.554
	Riedenhalde (N = 19 / 37%)	-0.081*	0.044
	Staudenbühl (N = 14 / 36%)	-0.068	0.119

Die vorliegenden Resultate zeigen, dass offensichtlich auch innerhalb des Schulkreises ein geringer Unterschied in der EK der Kinder auf der Ebene der Schulhäuser besteht. Der Post-Hoc-Test, welche die EK der Kinder mit Eltern aus den unteren Berufskategorien vergleicht, ergibt jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schulhäusern, womit es für diese Schüler innerhalb des Schulkreises Glattal keinen Unterschied macht, ob sie in einem Schulhaus zur Schule gehen, wo Kinder mit Eltern aus den höheren Berufsklassen stärker vertreten sind.

## **b. Letzi**

Im Schulkreis Letzi gibt es ebenfalls neun Schulhäuser mit insgesamt 168 beobachteten Kindern. Auch in diesem Schulkreis ergibt die Einfaktorielle ANOVA keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schulhäusern.



Tabelle 25: Unterschiede in EK bezüglich den Schulhäuser des Schulkreises Letzi

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
<i>EK alle Kinder (N = 168)</i>					
Zwischen den Gruppen	.174	9	.019	1.155	.320
Innerhalb der Gruppen	20.184	1207	.017		
Gesamt	20.358	1216			
<i>EK Berufskategorien 5-9 (N = 54)</i>					
Zwischen den Gruppen	.242	8	.030	1.739	.088
Innerhalb der Gruppen	7.007	403	.017		
Gesamt	7.249	411			

Der Post-Hoc-Test mit den Kindern mit Eltern aus den Berufskategorien 5 bis 9 ergibt, dass sie eine signifikant höher EK haben, wenn sie ins Schulhaus Altweg (21%), Kappeli (55%) und Triemli (33%) gehen, als wenn sie im Chriesiweg zur Schule gehen, obwohl in diesem Schulhaus lediglich 29% Kinder mit ähnlichem sozialem Hintergrund zur Schule gehen. Im Schulkreis Letzi scheint es bezüglich der EK keinen Nachteil zu machen, wenn Kinder in der Schule auf Kinder mit ähnlichem Hintergrund treffen. Dies verdeutlichen die drei Schulhäuser Im Herrlig, Kappeli und Altstetterstrasse mit dem höchsten Anteil Kinder aus den unteren Berufsgruppen, die entweder keine oder dann eine höhere durchschnittliche EK aufweisen als die anderen Schulhäuser.

Tabelle 26: Unterschiede in EK der Kinder mit Eltern aus den Berufskategorien 5 bis 9 im Schulkreis Letzi

Schulhäuser Letzi (I)	(J)	Mittlere Differenz (I-J)	Signifikanz
Chriesiweg (N = 10 / 29%)	Altstetterstrasse (N = 10 / 67%)	-0.044	0.451
	Altweg (N = 4 / 21%)	-0.167*	0.033
	Dachslernstrasse + Feldblumen (N = 2 / 10%)	-0.111	0.277
	Im Herrlig (N = 9 / 53%)	-0.043	0.476
	Kappeli (N = 6 / 55%)	-0.167*	0.015
	Triemli (N = 9 / 33%)	-0.154*	0.011
	Utogrund (N = 4 / 18%)	0.000	1.000

Im Schulkreis Letzi gibt es also signifikante Unterschiede in der EK der Kinder aus tieferen Berufsschichten, diese sind aber wahrscheinlich nicht auf die sozio-ökonomische Zusammensetzung der Schulhäuser zurückzuführen.

### **c. Limmattal**

Im Limmattal gibt es acht Schulen mit insgesamt 180 beobachteten Kindern. Die Einfaktorielle ANOVA ergibt einen signifikanten Unterschied zwischen den Schulhäusern, wenn die EK aller Kinder betrachtet wird, nicht jedoch, wenn lediglich die EK der Kinder mit Eltern aus den Berufskategorien 5 bis 9 verglichen wird.

Tabelle 27: Unterschiede in EK bezüglich den Schulhäuser des Schulkreises Limmattal

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
<i>EK aller Kinder (N = 180)</i>					
Zwischen den Gruppen	.558	8	.070	4.252	.000
Innerhalb der Gruppen	19.800	1208	.016		
Gesamt	20.358	1216			
<i>EK Berufskategorien 5-9 (N = 100)</i>					
Zwischen den Gruppen	.202	8	.025	1.446	.176
Innerhalb der Gruppen	7.046	403	.017		
Gesamt	7.249	411			

Im Kindergartenhaus Wiedikon ist die EK der Kinder signifikant höher als in vier anderen Schulhäusern, wo der Anteil an Kindern mit ähnlichem Hintergrund höher ist. Eine Ausnahme macht das Schulhaus Hohl, wo alle Kinder Eltern aus den Kategorien 5 bis 9 haben, die Kinder aber keinem anderen Schulhaus gegenüber eine signifikant tiefere EK haben. Vergleicht man die EK der Kinder mit demselben Hintergrund, ergibt sich gemäss dem LSD Post-Hoc-Test nur noch eine signifikante Differenz zwischen dem Kindergartenhaus Wiedikon und dem Schulhaus Sihlfeld.

Tabelle 28: Differenzen in der EK aller Kinder der Schulhäuser im Limmattal, relativ zum Schulhaus Wiedikon

Schulhäuser Limmattal (I)	(J)	Mittlere Differenz (I-J)	Signifikanz
Kindergartenhaus Wiedikon (N = 10 / 50%)	Aemtler (N = 34 / 47%)	0.085	0.065
	Hohl (N = 8 / 100%)	0.069	0.253
	Im Gut (N = 32 / 41%)	0.090	0.052
	Kern (N = 26 / 65%)	0.094*	0.049
	Kornhaus (N = 31 / 52%)	0.125**	0.007
	Sihlfeld (N = 27 / 67%)	0.123**	0.009
	Zurlinden (N = 12 / 58%)	0.130*	0.018

Im Schulkreis Limmattal scheinen die Kinder aus den unteren Berufskategorien nur einen signifikanten Nachteil zu erleiden, wenn sie ins Schulhaus Sihlfeld anstatt in das Kindergartenhaus Wiedikon gehen. Bei den anderen Schulhäusern macht es keinen signifikanten Unterschied.

#### **d. Schwamendingen**

Der Schulkreis Schwamendingen besteht aus sieben Schulhäusern mit 177 beobachteten Kindern. Die Einfaktorielle ANOVA ergibt beim Vergleich der EK aller Kinder keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schulhäusern, bei den EK der Kinder mit Eltern aus den Berufskategorien 5 bis 9 hingegen schon.

Schüler mit Eltern aus den Berufskategorien 5 bis 9 haben eine signifikant höhere EK wenn sie in die Schulhäuser Mattenhof und Saatlen mit jeweils 30% Kindern aus demselben Hintergrund gehen, als wenn sie in die Schulhäuser Ahorn, Auzelg oder Hirzenbach gehen, deren Anteil überall höher ist. Kinder, die in Luchswiesen zur Schule gehen, haben eine signifikant höhere EK als Kinder, die in Auzelg zur Schule gehen, obwohl in Luchswiesen der Anteil an Kindern mit demselben Hintergrund bei 50% liegt.

Tabelle 29: Unterschiede in der EK der Kinder mit Eltern aus den Berufskategorien 5 bis 9

Schulhäuser Schwamendingen		Mittlere Differenz (I-J)			Mittlere Differenz (I-J)
(I)	(J)		(I)	(J)	
Ahorn (N = 10 / 63%)	Auzelg (N = 9 / 35%)	0.013	Auzelg (N = 9 / 35%)	Ahorn (N = 10 / 63%)	-0.013
	Hirzenbach (N = 20 / 83%)	0.002		Hirzenbach (N = 20 / 83%)	-0.011
	Luchswiesen (N = 15 / 50%)	-0.063		Luchswiesen (N = 15 / 50%)	-0.075*
	Mattenhof (N = 6 / 30%)	-0.085*		Mattenhof (N = 6 / 30%)	-0.098*
	Probstei (N = 6 / 40%)	-0.029		Probstei (N = 6 / 40%)	-0.042
	Saatlen (N = 15 / 33%)	-0.076*		Saatlen (N = 15 / 33%)	-0.089**
Hirzenbach (N = 20 / 83%)	Ahorn (N = 10 / 63%)	-0.002	Luchswiesen (N = 15 / 50%)	Ahorn (N = 10 / 63%)	0.063
	Auzelg (N = 9 / 35%)	0.011		Auzelg (N = 9 / 35%)	0.075*
	Luchswiesen (N = 15 / 50%)	-0.064		Hirzenbach (N = 20 / 83%)	0.064
	Mattenhof (N = 6 / 30%)	-0.087*		Mattenhof (N = 6 / 30%)	-0.022
	Probstei (N = 6 / 40%)	-0.031		Probstei (N = 6 / 40%)	0.033
	Saatlen (N = 15 / 33%)	-0.078*		Saatlen (N = 15 / 33%)	-0.014
Probstei (N = 6 / 40%)	Ahorn (N = 10 / 63%)	0.029	Saatlen (N = 15 / 33%)	Ahorn (N = 10 / 63%)	0.076*
	Auzelg (N = 9 / 35%)	0.042		Auzelg (N = 9 / 35%)	0.089**
	Hirzenbach (N = 20 / 83%)	0.031		Hirzenbach (N = 20 / 83%)	0.078*
	Luchswiesen (N = 15 / 50%)	-0.033		Luchswiesen (N = 15 / 50%)	0.014
	Mattenhof (N = 6 / 30%)	-0.056		Mattenhof (N = 6 / 30%)	-0.009
	Saatlen (N = 15 / 33%)	-0.047		Probstei (N = 6 / 40%)	0.047
Mattenhof (N = 6 / 30%)	Ahorn (N = 10 / 63%)	0.085*			
	Auzelg (N = 9 / 35%)	0.098*			
	Hirzenbach (N = 20 / 83%)	0.087*			
	Luchswiesen (N = 15 / 50%)	0.022			
	Probstei (N = 6 / 40%)	0.056			
	Saatlen (N = 15 / 33%)	0.009			

LSD Post-Hoc-Test

\*\*Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Die Resultate weisen darauf hin, dass es in Schwamendingen einen Unterschied macht, in welches Schulhaus Kinder mit Eltern aus unteren Berufsschichten gehen. Ausser in einem Fall ist der Anteil Kinder mit Eltern aus den tiefen Berufsschichten jeweils höher als im anderen Schulhaus, wenn eine signifikant negative Differenz besteht.

### e. Uto

Der Schulkreis Uto besteht aus neun Schulhäusern mit 238 beobachteten Kindern. Die Einfaktorielle ANOVA ergibt keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schulhäusern.

Tabelle 30: Unterschiede in EK bezüglich den Schulhäuser des Schulkreises Uto

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
<i>EK aller Kinder (N = 238)</i>					
Zwischen den Gruppen	0.132132319	9	0.015	0.876	0.546
Innerhalb der Gruppen	20.22572805	1207	0.017		
Gesamt	20.35786037	1216			
<i>EK Berufskategorien 5-9 (N = 64)</i>					
Zwischen den Gruppen	0.234818154	8	0.029	1.687	0.100
Innerhalb der Gruppen	7.013823502	403	0.017		
Gesamt	7.248641655	411			

Der LSD Post-Hoc-Test ergibt jedoch für die Kinder mit Eltern aus den Berufskategorien 5 bis 9 eine signifikant tiefere EK, wenn sie im Schulhaus Manegg zur Schule gehen, gegenüber jenen, die in den Schulhäusern Friesenberg, Gabler und Wollishofen zur Schule gehen. Das Schulhaus Manegg hat im Schulkreis Uto den höchsten Anteil an Kindern mit Eltern aus den Kategorien 5 bis 9.

Tabelle 31: Differenzen in EK der Kinder mit Eltern aus den Berufskategorien 5 bis 9

(I) Schulhäuser Uto	(J) Schulhäuser Uto	Mittlere Differenz (I-J)	Signifikanz
Manegg (N = 9 / 39%)	Bachtobel (N = 7 / 29%)	-0.085	0.204
	Entlisberg (N = 5 / 14%)	-0.037	0.615
	Friesenberg (N = 19 / 35%)	-0.107*	0.045
	Gabler (N = 2 / 6%)	-0.204*	0.049
	Küngenmatt (N = 10 / 29%)	-0.093	0.127
	Sihlweid (N = 7 / 32%)	-0.069	0.301
	Wollishofen (N = 5 / 33%)	-0.170*	0.021

LSD Post-Hoc-Test

### f. Waidberg

Im Schulkreis Waidberg gibt es acht Schulhäuser mit insgesamt 159 beobachteten Kindern. Die Einfaktorielle ANOVA ergibt einen Unterschied bei der durchschnittlichen EK der Schulhäuser bezogen auf alle Kinder, nicht jedoch bezüglich der Kinder aus den unteren Berufskategorien. Es scheint demnach für die Kinder mit Eltern aus den Berufskategorien 5 bis 9 im Schulkreis Waidberg keinen Unterschied zu machen, in welches Schulhaus sie gehen, auch wenn in gewissen Schulhäuser offensichtlich signifikante Unterschiede in der durchschnittlichen EK aller Kinder bestehen.

Tabelle 32: Unterschiede in EK bezüglich den Schulhäuser des Schulkreises Waidberg

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
<i>EK aller Kinder (N = 159)</i>					
Zwischen den Gruppen	0.282	8	0.035	2.122	0.031
Innerhalb der Gruppen	20.076	1208	0.017		
Gesamt	20.358	1216			
<i>EK Berufskategorien 5-9 (N = 23)</i>					
Zwischen den Gruppen	0.123	7	0.018	0.992	0.436
Innerhalb der Gruppen	7.126	404	0.018		
Gesamt	7.249	411			

### g. Zürichberg

Im Schulkreis Zürichberg gibt es fünf Schulhäuser mit insgesamt 123 beobachteten Kindern. Die Einfaktorielle ANOVA ergibt für die EK aller Kinder signifikante Unterschiede zwischen den Schulhäusern, was aber möglicherweise auf jene Kategorie zurückzuführen ist, welche alle anderen Schulkreise beinhaltet, und die überwiegend eine signifikant tiefere EK als die Schulhäuser des Zürichbergs aufweist.

Tabelle 33: Unterschiede in EK bezüglich den Schulhäuser des Schulkreises Zürichberg

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
<i>EK aller Kinder (N = 123)</i>					
Zwischen den Gruppen	0.343	5	0.069	4.148	0.001
Innerhalb der Gruppen	20.015	1211	0.017		
Gesamt	20.358	1216			
<i>EK Berufskategorien 5-9 (N = 16)</i>					
Zwischen den Gruppen	0.188	5	0.038	2.157	0.058
Innerhalb der Gruppen	7.061	406	0.017		
Gesamt	7.249	411			

Der LSD Post-Hoc-Test ergibt für das Schulhaus Ilgen eine signifikant tiefere durchschnittliche EK der Kinder aus tiefen Berufsgruppen gegenüber den Schulhäusern Fluntern und Freiestrasse. Und dies, obwohl das Schulhaus Ilgen prozentual nicht mehr Kinder aus den unteren Berufsschichten aufweist. Diese Unterschiede sind auf etwas anderes zurückzuführen.

Tabelle 34: Differenzen in EK der Kinder mit Eltern aus den Berufskategorien 5 bis 9

Schulhäuser Zürichberg		
(I)	(J)	Mittlere Differenz (I-J) Signifikanz
Ilgen (N = 5 / 11%)	Bungertwies (N = 2 / 9.5%)	-0.178 0.108
	Fluntern (N = 4 / 26.7%)	-0.206* 0.021
	Freiestrasse (N = 2 / 8.7%)	-0.233* 0.035
	Looren (N = 3 / 16.7%)	-0.178 0.066

Inwiefern horizontale Sozialisierung in Bezug auf die EK sonst eine Rolle spielt, wird im nächsten Kapitel genauer untersucht. Damit wird möglicherweise Aufschluss darüber gegeben, wieso die Bedeutung des Schulhauses nicht konsistenter ist als es hier empirisch dargestellt werden konnte.

#### **4. 4 Sozialisierung über Gleichaltrige**

##### **a. Geschwister**

In diesem Kapitel soll die Bedeutung der Geschwister überprüft werden. Die erste Hypothese lautet:

- (3.1) Je mehr Kinder in einem Haushalt wohnen, desto tiefer ist die EK des Kindes. Dies wird damit begründet, dass der Status des Kindes gemessen an der Aufmerksamkeit der Eltern mit zunehmender Anzahl Geschwister tiefer wird.

Hypothese (3.1) wird mit einer einfachen Korrelation nach Pearson berechnet, da es sich hier ausschliesslich um metrische Daten handelt. Die Hypothese wird mit einer hochsignifikant negativen Korrelation von  $-.128$  bestätigt. Je mehr Kinder also in einem Haushalt leben, desto tiefer ist die EK des Einzelnen. Berechnet man eine partielle Korrelation unter Kontrolle des Einkommens der Eltern, so verstärkt sich der Zusammenhang zwischen der Anzahl Kinder und der EK auf  $-.133$ . Die Hypothese (3.1) wird mit den empirischen Resultaten unterstützt.

- (3.2) Ältere Geschwister wirken sich begünstigend auf die Ausbildung der EK der jüngeren Geschwisters aus, da sie als Vorbilder dienen. Daraus folgt: das älteste Kind ist am wenigsten begünstigt, da es keine älteren Geschwister hat und mit der zunehmenden Zahl Kinder einen Statusverlust gegenüber den Eltern erleidet.
- (3.3) Danach folgen die mittleren Kinder. Diese erleben zwar ebenfalls einen Statusverlust gegenüber den Eltern, haben jedoch ältere Geschwister als Vorbilder
- (3.4) Am begünstigten sind die Jüngsten, da sie ältere Geschwister haben und zusätzlich die grösste Aufmerksamkeit der Eltern erhalten, da sie als jüngstes Kind am wenigsten selbständig sind und davon profitieren, dass die Eltern möglicherweise mehr Ressourcen zur Verfügung haben, als sie es bei der Geburt des ersten Kindes hatten.
- (3.2.1) Die Alternativhypothese zu 3.2 und 3.3 besagt, dass die älteren Geschwister begünstigter sind als die mittleren Geschwister, da sie als Erstgeborene wie die jüngsten

Kinder gegenüber den Eltern einen Sonderstatus innehalten, da sie eine zeitlang Einzelkind waren und die gesamte Aufmerksamkeit der Eltern erhielten.

- (3.5.1) Die EK von Einzelkindern ist grösser als die EK von Kindern mit Geschwistern, weil Einzelkinder mehr zeitliche und finanzielle Ressourcen von den Eltern erhalten.
- (3.5.2) Die EK von Einzelkindern ist kleiner als die EK von Kindern mit Geschwistern, da sie keine gleichaltrigen Vorbilder in der Familie haben.

Hypothesen (3.2) bis (3.5) sollen zunächst mit einer Einfaktorielle ANOVA überprüft werden. Da von einem Gruppenunterschied ausgegangen wird, wird die Signifikanz der Differenzen mittels des Post-Hoc-Tests von Tamhane überprüft.

Tabelle 35: Unterschiede in EK zwischen Einzelkindern, den Jüngsten, Mittleren und Ältesten

(I) Platz in der Reihenfolge	(J) Platz in der Reihenfolge	Mittlere Differenz	Standardfehler	Signifikanz	95%-Konfidenzintervall	
		(I-J)			Untergrenze	Obergrenze
Einzelkind (N = 269)	jüngstes Kind	0.021	0.010	0.203	-0.006	0.048
	mittleres Kind	0.049**	0.013	0.002	0.014	0.083
	ältestes Kind	0.025*	0.009	0.043	0.000	0.050
jüngstes Kind (N = 375)	Einzelkind	-0.021	0.010	0.203	-0.048	0.006
	mittleres Kind	0.027	0.013	0.204	-0.007	0.062
	ältestes Kind	0.004	0.009	0.999	-0.021	0.029
mittleres Kind (N = 163)	Einzelkind	-0.049**	0.013	0.002	-0.083	-0.014
	jüngstes Kind	-0.027	0.013	0.204	-0.062	0.007
	ältestes Kind	-0.023	0.013	0.320	-0.057	0.010
ältestes Kind (N = 409)	Einzelkind	-0.025*	0.009	0.043	-0.050	0.000
	jüngstes Kind	-0.004	0.009	0.999	-0.029	0.021
	mittleres Kind	0.023	0.013	0.320	-0.010	0.057

Post-Hoc-Test nach Tamhane

\*\*Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Hypothese (3.2) bis (3.4) welche besagen, dass ältere Geschwister einen positiven Einfluss auf die EK des einzelnen auswirkt, können durch die Ergebnisse nicht signifikant bestätigt werden, zwischen den Kindern mit Geschwister bestehen keine signifikanten Unterschiede, womit Denhams (1998) und Marbachs (2005) Annahmen für die Sozialisierung von EK unter Geschwistern empirisch nicht bestätigt werden können. Auch die Korrelation zur Überprüfung von Alternativhypothese (3.2.1), dass die ältesten Kinder eine höhere EK aufweisen als die mittleren, kann nicht signifikant bestätigt werden, lediglich das Vorzeichen weist in die richtige Richtung. Das Einzelkind ist signifikant begünstigter gegenüber den mittleren wie auch gegenüber den ältesten Geschwistern. Diese Resultate bestätigen Hypothese (3.5.1) und nicht Hypothese (3.5.2). Die Resultate zeigen, dass die Bedeutung der Geschwister geringer

ist als jene der Eltern. Bezüglich der Reihenfolge der Geschwister müsste mehr auf die Qualität der Beziehung und den Altersunterschied eingegangen werden, zwei Faktoren, die sowohl von Denham wie auch von Wolter und Coradi (2002) explizit als wichtig erachtet werden. Zur Qualität der geschwisterlichen Beziehung bestehen jedoch hier keine Daten.

Die folgende Tabelle soll den Effekt der Reihenfolge unter Kontrolle des Status und der drei individuellen Merkmale nochmals aufzeigen, wobei die Kategorie diesmal nicht gegen die einzelnen anderen Kategorien abgewogen wird, sondern lediglich als Dummyvariable gegen alle anderen:

Tabelle 36: Zusammenhänge zwischen der Reihenfolge und der EK, mit intervenierenden Kontrollvariablen

	Anzahl Geschwister	Ältestes Kind	Mittleres Kind	Jüngstes Kind	Einzelkind
Emotionsverständnis (N = 1216)	-0.128**	-0.020	-0.082**	0.002	0.088**
Signifikanz (2-seitig)	0.000	0.487	0.004	0.948	0.002
Kontrolle Status (F = 1076)	-0.115**	-0.012	-0.073*	-0.021	0.094**
Signifikanz (2-seitig)	0.000	0.702	0.017	0.482	0.002
- plus Sprachkompetenz (F = 1075)	-0.108**	-0.027	-0.056	-0.010	0.086**
Signifikanz (2-seitig)	0.000	0.405	0.066	0.736	0.006
- plus Entwicklungsverzögerung (F = 1074)	-0.107**	-0.025	-0.056	-0.011	0.084**
Signifikanz (2-seitig)	0.000	0.413	0.067	0.707	0.006

\*\*Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Die EK des Einzelkindes ist auch unter Kontrolle aller individuellen Merkmale signifikant höher als jene Kinder mit Geschwister, ebenfalls macht die Anzahl Geschwister immer einen signifikanten Unterschied. Dass die mittleren Kinder allen anderen Kindern gegenüber signifikant benachteiligt sind, gilt nur, solange deren Sprachkompetenz nicht kontrolliert wird. Dennoch bleiben die Werte nahezu signifikant, wenn auch der negative Koeffizient gering ist. Dieser Effekt unterstützt nochmals die Bedeutung der Eltern, die gemäss Wolter und Conradi den mittleren Kindern die geringste Aufmerksamkeit entgegenbringen.

Die Reihenfolge der Geschwister und deren Rolle als Vorbilder scheint bei der Sozialisierung von emotionaler Kompetenz eine kleinere Rolle zu spielen als die Eltern. Demnach wird zwischen Geschwistern kaum eine höhere emotionale Kompetenz entwickelt, als dass es vor dem Hintergrund der Eltern möglich ist. Aus den Ergebnissen wird die Annahme geschlossen, dass der Kontakt zu Kindern aus anderen Familien eine andere Qualität aufweist als der Umgang mit den eigenen Geschwistern. Diese Annahme soll im folgenden Kapitel näher untersucht werden.



## **b. Freizeitverhalten**

Neben der Schule erhalten Kinder auch in ihrer Freizeit die Gelegenheit, mit anderen Kindern in Kontakt zu kommen. Zum Freizeitverhalten, der zweiten ausserfamiliären Plattform für horizontale Sozialisierung von EK, bestehen folgende Hypothesen:

- (4.1) Je öfter das Kind eine Freizeitaktivität ausübt, desto grösser ist seine EK.
- (4.2) Je mehr unterschiedliche Freizeitaktivitäten das Kind ausübt, desto grösser ist seine EK.

Beide Hypothesen werden überprüft, indem einzelne Freizeitaktivitäten betrachtet werden, welche den Umgang mit anderen Kindern und damit den Austausch von EK ermöglichen. Zunächst wird überprüft, ob das Freizeitverhalten des Kindes mit dem Einkommen der Eltern signifikant zusammenhängt, wovon ausgegangen wird, da Freizeitverhalten oft mit vorhandenen Mitteln zusammenhängt. Diese Annahme wird durch die Resultate weitgehend bestätigt. Vor allem aufwändige Aktivitäten wie das Spielen von Instrumenten hängen positiv mit dem Einkommen der Eltern zusammen, und kostengünstige Aktivitäten wie Pfadi und Religionsunterricht sind nicht signifikant mit dem Einkommen verbunden.

Tabelle 37: Zusammenhang zwischen dem Status der Eltern und dem Freizeitverhalten des Kindes

		Sport	Musik/Tanz	Pfadi	Religion	zu Hause mit Freunden spielen
Status der Eltern	Korrelation nach Pearson	0.129**	0.212**	0.012	-0.032	0.068*
	Signifikanz (2-seitig)	0.000	0.000	0.678	0.290	0.023
	N	1113	1113	1111	1104	1110

Auffallend an den Ergebnissen ist, dass aber offensichtlich nicht nur die vorhandenen Mittel eine Rolle spielen, sondern auch weitere Faktoren. Denn auch das Spielen mit Freunden zu Hause nimmt mit zunehmendem Status signifikant zu, obwohl dies unabhängig von finanziellen Mitteln sein sollte, sofern die Kinder nicht weit auseinander wohnen. Der Befund bestätigt aber Traubs (2005) Resultate, dass Kinder, deren Eltern weniger als 40% des durchschnittlichen Einkommens zur Verfügung haben, deutlich schlechter in Freundschaften integriert sind.

Die Korrelationen zwischen EK und dem Freizeitverhalten werden einmal normal nach Pearson berechnet, das zweite bis vierte Mal wird eine partielle Korrelation unter Kontrolle des Einkommens der Eltern und der individuellen Merkmale der Kinder gemacht.

Tabelle 38: Zusammenhänge von EK und Freizeitverhalten

	Freizeitverhalten nach Häufigkeit						Freizeitverhalten nach Aktivitäten					
	Summe	Musik/Tanz	Pfadi	Religion	Freunde	Sport	Summe	Musik/Tanz	Pfadi	Religion	Freunde	Sport
Emotionsverständnis (1201<N<1211)	0.119**	0.129**	0.010	-0.094**	0.068*	0.069*	0.179**	0.144**	0.030	-0.070*	0.140**	0.095**
Mit Einkommen (F = 1096)	0.109**	0.124**	0.003	-0.105**	0.070*	0.043	0.167**	0.149**	0.019	-0.078**	0.141**	0.067*
Mit Sprachkompetenz (F = 1095)	0.063*	0.078*	-0.011	-0.073*	0.032	0.042	0.107**	0.093**	0.007	-0.052	0.094**	0.044
Mit Entwicklungsverzögerung (F = 1094)	0.066*	0.076*	-0.010	-0.072*	0.035	0.043	0.110**	0.093**	0.009	-0.051	0.096**	0.046

\*\*Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

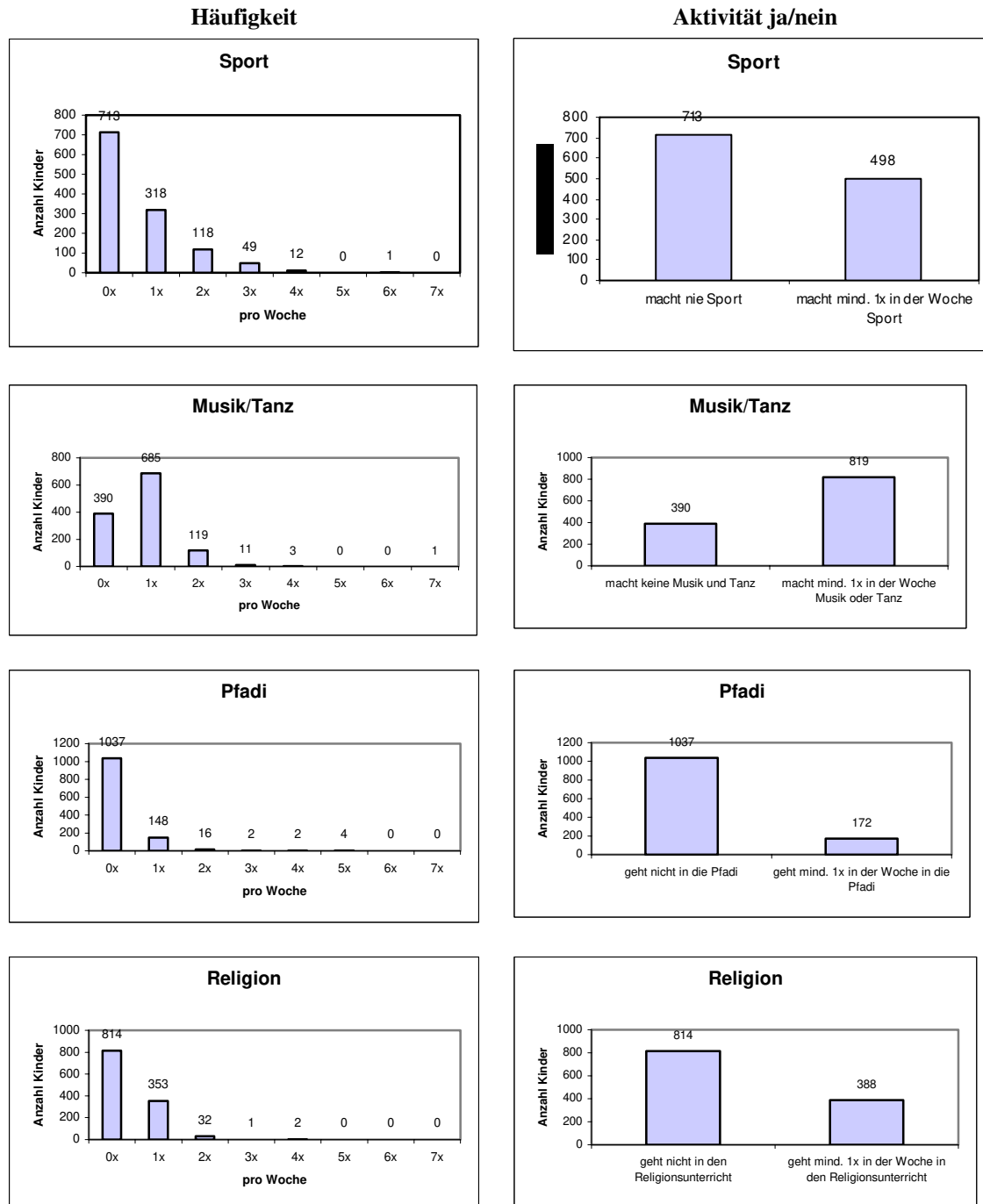
Hypothese (4.1) besagt, je häufiger ein Kind Freizeitaktivitäten nachgeht, desto grösser ist seine EK. Diese Hypothese wird durch die vorliegenden Ergebnisse signifikant bestätigt. Der Effekt wird aber deutlich schwächer, wenn die Sprachkompetenz des Kindes interveniert wird. Dasselbe gilt für bei den einzelnen Aktivitäten. Die Bedeutung von musischen Aktivitäten nimmt bei der Intervention der Sprachkompetenz ab und jene der Freunde verschwindet ganz. Die Variable funktioniert wahrscheinlich als versteckte Kontrolle des Status der Eltern, was neben dem Einkommen eine zusätzliche Kontrolle des Einflusses des familiären Hintergrundes wäre. Sport hat eine sehr geringe Bedeutung bei der Bildung von EK, gemessen an der Häufigkeit der Ausübung, ebenso wie Spielgruppen wie die Pfadi und Religion übt einen negativen Einfluss auf die EK des Kindes aus. Dies ist entweder ein weiterer Statusseffekt, oder Kinder, die in den Religionsunterricht gehen, treffen dort auf ähnliche Wertevorstellungen wie zu Hause (in Form von autoritären Erziehungsidealen), womit sich der negative Effekt verstärkt.

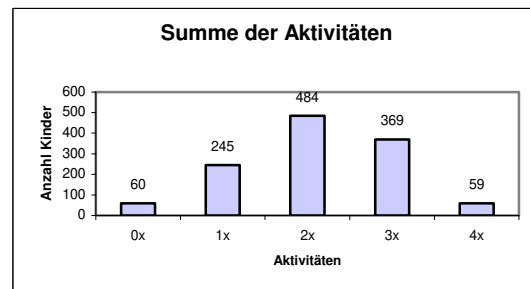
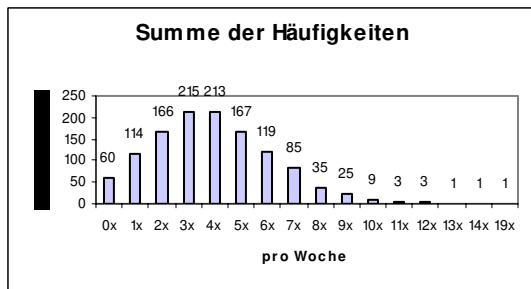
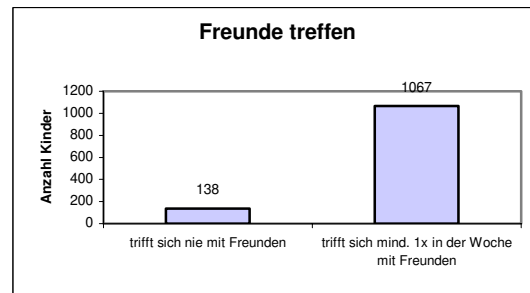
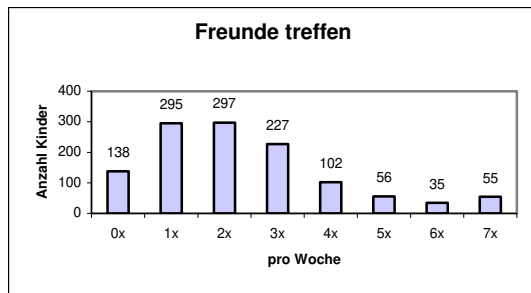
Hypothese (4.2) wird für die Summe aller Aktivitäten signifikant bestätigt, sowohl ohne als auch mit der Intervention aller Kontrollvariablen. Der Effekt verringert sich, aber nicht so stark wie bei den vorigen Variablen. Je mehr unterschiedliche Aktivitäten also ein Kind ausübt, unabhängig davon, wie oft es den einzelnen Aktivitäten nachgeht, desto höher ist seine EK. Dieser Befund kann für das Spielen mit Freunden zu Hause und die Ausübung musischer Tätigkeiten ebenfalls mit der Intervention aller Kontrollvariablen bestätigt werden. Kinder, die demnach nie zu Hause mit Freunden spielen, haben eine signifikant tiefere EK als Kinder, die mindestens einmal pro Woche mit Freunden spielen. Für die Aktivitäten Sport und Religion ist der positive bzw. negative Zusammenhang lediglich solange signifikant, wie die Sprachkompetenz der Kinder nicht kontrolliert wird.

Allgemein gilt für die Zusammenhänge folgende Problematik: Die Variablen über die Häufigkeit der Freizeitaktivitäten sind nicht normalverteilt, da die befragten Kinder, wahrschein-

lich aufgrund ihres Alters, noch nicht sehr aktiv sind. Die Auswirkung davon ist, dass die Korrelationen schwächer ausfallen, als sie es möglicherweise tatsächlich sind.

Abbildung 14: Säulendiagramme der Freizeitaktivitäten der Kinder





Diese letzten Resultate unterstützen trotz schwacher Zusammenhänge die Vermutung, dass Kinder ihre emotionale Kompetenz ausbauen können, wenn sie mit Kindern aus unterschiedlichen Hintergründen zusammenkommen, was durch das Resultat nahe gelegt wird, dass das Spielen mit Freunden die EK signifikant erhöht. Andererseits spielt hier an zweiter Stelle möglicherweise auch wieder die vertikale Sozialisierung eine Rolle, z.B. die Regeln beim Ausüben von Sport, die von den Erwachsenen gemacht werden. Da die Kinder noch sehr wenigen Freizeitaktivitäten nachgehen, wäre es interessant zu untersuchen, ob sich die Effekte nach ein paar Jahren verstärken. Dieser Vergleich kann an dieser Stelle noch nicht gemacht werden, da die Daten einer späteren Messung nicht vorliegen.

#### 4.5 Fünf Ausreisser als qualitative Beispiele

Zum Schluss noch einmal auf die fünf Kinder mit den Müttern aus der Berufskategorie 9 zurückgeblückt werden, welche über eine überdurchschnittlich hohe EK aufweisen, obwohl sie aus Familien kommen, deren Hintergründe sich eigentlich signifikant benachteiligend auf die EK auswirken müssten.

Zur Wiederholung: es handelt sich um Kinder, deren Mütter in den Berufskategorien 9300 und 9322 tätig sind, wovon zwei Verpackerinnen, zwei Lageristinnen und eine SBB-Mitarbeiterin sind. Von diesen fünf Kindern werden nun Profile entwickelt, die der bisherigen Argumentationslinie folgen. Es werden also zunächst die individuellen Merkmale der Kinder betrachtet (Entwicklung, Sprachkompetenz und Geschlecht) und danach aufgezeigt, wie die

Erziehungsideale der Eltern dieser Kinder sind, welchen Beruf der Vater ausübt, wie viel die Mutter arbeitet und in welchen Schulkreisen die Kinder wohnhaft sind.

Auffällig an diesen Kindern ist ihr hohes emotionales Verständnis, das bei allen deutlich über dem Sampledurchschnitt liegt. Es ist auch deutlich höher als in den Schulhäusern, in denen die Kinder zur Schule gehen. Auf individueller Ebene ist den Kindern gemeinsam, dass sie keine Entwicklungsverzögerung aufweisen, ausser einem Kind über mittlere Sprachkompetenzen verfügen, womit sie gemäss den empirischen Resultaten eine signifikant tiefere EK als Kinder mit guter bis sehr guter Sprachkompetenz verfügen müssten.

Tabelle 39: Einzelprofile der fünf Kinder mit Müttern aus der Kategorie 9

	Kind 1	Kind 2	Kind 3	Kind 4	Kind 5	Sample-Ø
Geschlecht	Mädchen	Mädchen	Mädchen	Junge	Junge	
Emotionsverständnis	.889	.857	.889	.889	.889	.835
Entwicklungsverzögerung	keine	keine	keine	keine	keine	0.068
Sprachkompetenz	mittel	mittel	mittel	sehr gut	mittel	4.02 ( 4 = gut)
<b>Erziehung:</b>						
autoritäre Erziehung	4	3.67	3	4	4	3.39
Status	23	43	34	30	34	48.88
<b>Berufe der Eltern:</b>						
Berufskategorie Vater	Mutter alleinerziehend	Kategorie 5	Kategorie 7	Kategorie 5	Kategorie 5	Median: 4 Median höherer ISCO der Eltern: 4
Beruf des Vaters		Verkäufer	Monteur	Koch im Restaurant	Service im Restaurant	
Beruf der Mutter	Lageristin	Magazinerin	Vertreterin SBB	Verpackerin in einer Metzgerei	Packerin	
Arbeitseinsatz Mutter	100%	100%	100%	100%	100%	41.16%
<b>Wohnort:</b>						
Stadtkreis	Letzi (Median: 4)	Schwamendingen (Median: 5)	Schwamendingen (Median: 5)	Limmattal (Median: 7)	Letzi (Median: 4)	
Schulhaus	Altstetterstrasse Median ISCO: 7 EK: .807	Auzelg I Median ISCO: 7 EK: .743	Hirzenbach Median ISCO: 6 EK: .769	Kern Median ISCO: 7 EK: .795	Altstetterstrasse Median ISCO: 7 EK: .807	

Vier der fünf Mütter erziehen ihre Kinder nach überdurchschnittlich hohen autoritären Erziehungsidealen, was gemäss den empirischen Resultaten eigentlich zu einer tieferen EK führen müsste. Auch der Status der Väter liegt unter dem Durchschnitt des Samples. Drei Väter sind aus der Berufskategorie 5, welche deutlich über der neunten, jedoch immer noch eine Kategorie unter dem Median liegt. Eine Mutter ist allein erziehend, womit keine höhere Berufskategorie in der Familie vertreten ist, und ein Vater ist aus der Kategorie 7, welche ebenfalls deut-

lich unter dem Median liegt. Lediglich drei der Väter kommen beim Beruf mit Menschen in Kontakt und müssen so „Emotion Management“ im Beruf einsetzen. Die Mütter sind alle 100% arbeitstätig, was sich aber gemäss den empirischen Befunden dieser Arbeit nicht auf die EK des Kindes auswirkt, was durch diese fünf Kinder noch einmal bestätigt wird.

Die Mediane der Berufskategorien sind in den Schulkreisen, in denen die Kinder wohnen, natürlich viel höher als jener der Mütter (alle 9), aber gleichermassen höher und tiefer als jene der Väter. Die Mediane der Berufskategorien der Schulhäuser sind alle tiefer oder gleich wie jene der Väter, so dass die Kinder nicht unbedingt durch ihre unmittelbare Umgebung massgeblich beeinflusst werden könnten.

Untersucht man das Emotionsverständnis auf der Ebene der Klasse, so sieht man folgendes:

- ein Kind weist in einer Klasse von vier befragten Kindern die höchste EK auf
- zwei der fünf Kinder sind in derselben Klasse und weisen von zehn befragten Kindern mit zwei weiteren die höchste EK auf.
- Ein Kind in einer Klasse mit elf befragten Kindern weist mit vier anderen die höchste EK auf.
- Das letzte Kind weist in einer Klasse mit vier befragten Kindern mit einem anderen die höchsten beiden EK auf.

Tabelle 40: Profile der Schulklassen der fünf Kinder

Schulkreis	Schulhaus	N in derselben Klasse befragt	Emotionsverständnis Mittel der Klasse	x von n haben höchst EK der Befragten Kinder	Favoriten sind Kinder hoher EK
Letzi	Altstetterstrasse	10	0.767	2 von 4	Beide mit keinem der anderen
Limmattal	Kern	11	0.818	1 von 5	Mit 1 von vier anderen
Schwamendingen	Auzelg (Kleinklasse)	4	0.631	1 von 1	
Schwamendingen	Hirzenbach (Kleinklasse)	4	0.833	1 von 2	Mit dem anderen Kind befreundet

Interessant wäre es an dieser Stelle zu wissen, ob die Kinder mit der höchsten EK in derselben Klasse miteinander befreundet sind und damit verstärkten Umgang miteinander haben oder ob dies nicht der Fall ist. Dies kann anhand der Datenlage nur insofern überprüft werden, ob die anderen Kindern mit hoher EK unter den sechs Klassenfavoriten des betroffenen Kindes sind, da bei den Kinderinterviews erhoben wurde, welche sechs Kinder aus der Klasse das befragte Kind am besten mag. Von den fünf Kindern sind bei zwei Kindern jene mit der höchsten EK

nicht unter den sechs Favoriten, bei zwei Kindern ist jeweils eines der Kinder mit der höchsten EK unter den Favoriten.

Tabelle 41: Der Umgang der fünf Kinder mit Gleichaltrigen

	Kind 1	Kind 2	Kind 3	Kind 4	Kind 5	Sample-Ø
Geschwister	Einzelkind	2 Geschwister	1 Geschwister	1 Geschwister	Einzelkind	1.15
Position		mittlere Position	jüngeres Kind	jüngeres Kind		
Freizeit Häufigkeit pro Woche	4x	1x	2x	1x	2x	3.98x
Anzahl Tätigkeiten	3 Sachen	Etwas	etwas	etwas	etwas	2.12
Tätigkeiten	Sport, Musik/Tanz und Freunde	Musik/Tanz	Pfadi	Freunde	Freunde	
Häufigkeiten	1x Sport und Musik, zwei mal Freunde pro Woche	1x Musik/Tanz, spielt zu Hause nie mit Freunden	2x in der Woche, spielt zu Hause nie mit Freunden	spielt 1x in der Woche mit Freunden	spielt 2x in der Woche mit Freunden	Sport: 0.62 Musik/Tanz: 0.81 Pfadi: 0.18 Freunde: 2.37

Auch in Bezug auf die Geschwister und das Freizeitverhalten weisen die Kinder keine konsistenten Merkmale auf, welche darauf hindeuten würden, weshalb die Kinder eine besonders hohe EK aufweisen. Deshalb soll an dieser Stelle für jedes Kind einzeln aufgezeigt werden, welche Faktoren sich möglicherweise besonders gut auf die Entwicklung der EK ausgewirkt haben.

- Kind 1: Das erste Kind kompensiert den Nachteil, dass ihre Mutter aus der Berufskategorie 9 kommt, einen sehr tiefen Status aufweist und das Kind sehr autoritär erzieht möglicherweise dadurch, dass es Einzelkind ist und ein vielfältiges Freizeitverhalten aufweist.
- Kind 2: Die Nachteile des zweiten Kindes, dass es in der mittleren Position mit zwei Geschwistern ist, wird möglicherweise durch die deutlich höhere Berufskategorie und dem Status des Vaters kompensiert oder durch die Tatsache, dass es eine musische Freizeitaktivität ausübt.
- Kind 3: Die Nachteile des dritten Kindes aufgrund des tiefen Status beider Eltern werden möglicherweise durch unterdurchschnittlich autoritäre Erziehungsideale kompensiert und vielleicht durch den Kontakt mit einem Kind aus derselben Klasse, das ebenfalls eine hohe EK aufweist.
- Kind 4: Das vierte Kind weist eine sehr gute Sprachkompetenz auf und einen Vater, der in der Berufskategorie fünf tätig ist sowie der Kontakt zu einem Kind aus derselben Klasse, das eine hohe EK aufweist.

Kind 5: Das letzte Kind ist Einzelkind, womit es die gesamte Aufmerksamkeit der Eltern erhält. Daneben trifft es sich mit Freunden, und der Vater ist in der Berufskategorie fünf tätig, was sich alles begünstigend auswirken könnte.

Diese Kinder kompensieren alle auf unterschiedlichen Ebenen ihre Nachteile, womit exemplarisch gezeigt werden kann, dass Nachteile, die aufgrund der familiären Konstellation entstehen, durchaus ausserhalb der Familie ausgeglichen werden können.



## 5. Diskussion

Durch die Operationalisierung emotionaler Kompetenz als Emotionsverständnis und durch die Validierung des Index, konnten die Hypothesen und Annahmen über die Sozialisierung von EK statistisch untersucht werden.

Auf der individuellen Ebene des Kindes lässt sich der von Denham (1998), Petermann und Wiedebusch (2003) und Schultz und Shaw (2003) betonte Geschlechterunterschied nicht bestätigen. Möglicherweise ist dies darauf zurückzuführen, dass sich der Geschlechterunterschied nicht im Emotionsverständnis manifestiert, sondern in der darauf folgenden Handlung (Schultz und Shaw 2003), oder in der Emotionsregulation (Denham 1998; Petermann und Wiedebusch 2003). Möglich ist aber auch, dass der Geschlechterunterschied im untersuchten Alter noch nicht von Bedeutung ist. Angesichtes der Tatsache, dass EK in der vorliegenden Studien direkt bei Kindern gemessen wird, also keine Verzerrung durch die Einschätzung von Erwachsenen entstehen kann, lässt sich aber auch nicht ausschliessen, dass der Unterschied generell überschätzt wird.

Weiter konnte aufgezeigt werden, dass die Sprachkompetenz – unter Berücksichtigung der Muttersprache der Mutter – die EK des Kindes beeinflusst. Dies kann zum Teil damit zusammenhängen, dass Kinder mit schlechter Sprachkompetenz die Fragen nicht richtig verstanden und deshalb als emotional inkompetent gewertete Antworten gegeben haben. Diese Kinder würden in der realen Welt, wo die beschriebenen Situationen intuitiv wahrgenommen und nicht von einer Drittperson erklärt werden möglicherweise emotional kompetenter erscheinen. Dass es sich beim Spracheffekt ausschliesslich um eine methodische Verzerrung und damit um ein Validitätsproblem handelt scheint allerdings unwahrscheinlich.

Hochschild's Annahme, dass autoritäre Erziehungsideale mit dem Status zusammenhängen, kann anhand der vorliegenden Resultate untermauert werden. Nicht bestätigt werden konnte dafür der Zusammenhang zwischen personenzentrierten Erziehungsidealen und dem Status. Dass autoritäre Erziehungsideale unabhängig des Status einen negativen Effekt auf die EK auswirken konnte hingegen bestätigt werden. Hochschild's (1983) Hypothese über den Zusammenhang zwischen den (Berufs-) Maximen der Eltern und ihren Erziehungszielen kann dadurch aufrecht erhalten werden. Es ist möglich, dass Eltern, die einen tiefen Status haben

und eher Berufen nachgehen, in denen klare Hierarchien und autoritäre Strukturen dominieren, ihre Erziehungsmaximen dementsprechend anpassen und Kinder nach autoritärem Gehorsam und nicht zu situationsbezogenem Handeln erziehen.

Wharton und Ericksons (1995) Annahmen, dass durch das „Emotion Management“ im Beruf eine Aufweichung der Berufskategorien bzw. Unterschiede auf der selben Berufs- und damit einer ähnlichen Stausebene bestehen, können durch die vorliegenden Resultate nicht bestätigt werden. Im Gegenteil: die signifikanten Unterschiede bezüglich der EK und den Berufskategorien folgen der Hierarchie der Kategorien, innerhalb der einzelnen Kategorien sind keine signifikanten Unterschiede bemerkbar. Um solche detailliert herauszufinden, müssten grössere Fallzahlen und genauere Angaben über den Job und den Erziehungsstil bestehen. Weiter lässt sich der Effekt des Status und der Berufe nicht auf den Arbeitseinsatz der Mutter und damit einhergehenden knappen Zeitressourcen zurückführen. Die Anzahl arbeitstätiger bzw. nicht erwerbstätiger Mütter ist gleichmässig über alle Berufskategorien verteilt. Damit wird die Annahme von Wharton und Erickson (1993) widerlegt, dass die Mutter umso weniger „Emotion Management“ in der Familie aufwendet je mehr sie arbeitet.

Die bisherigen Befunde legen den Schluss nahe, dass strukturelle familiäre Bedingungen sich in der EK des Kindes widerspiegeln. Dabei scheint es weniger wichtig zu sein, ob der Beruf der Mutter bzw. der Eltern mit „Emotion Management“ verbunden ist, womit die Eltern gemäss Hochschild (1979) und Wharton und Erickson (1995) einen erzieherischen Vorteil in der Familie erhalten, sondern vielmehr mit der gesellschaftlichen Anerkennung, die ein Beruf mit sich bringt, einhergeht. Das dadurch entstehende Selbst- und Fremdbewusstsein der Eltern scheint sich direkt auf das Kind zu übertragen. Die Resultate legen auch nahe, dass dabei sowohl der Vater wie auch die Mutter eine wichtige Rolle spielen, womit die exklusive Rolle der Mutter als Erzieherin in Bezug auf die EK des Kindes an Bedeutung verliert, wie es unter anderem von Denham (1997), Kornadt (1989) und Volland (1995) angenommen wird.

Ähnliches widerspiegelt sich in der Bedeutung der Geschwister. Die Annahme, dass sich der Einfluss der ausserhäuslichen Tätigkeit als „indivisible“ Ressourcen (Wolter und Coradi Vel-lacott 2002) auf Einzelkinder oder Kind mit mehreren Geschwistern gleich auswirkt wurde nicht untersucht. Der Zusammenhang zwischen der EK und der Rolle, welche ein Kind für seine Eltern spielt, die sich an der Aufteilung der „divisible“ Ressource Zeit messen lässt,

welche die Mutter mit den einzelnen Geschwister verbringt, konnte aber bestätigt werden. Andererseits konnte die Bedeutung des Platzes in der Geschwisterfolge in einem Gruppenvergleich nur bedingt bestätigt werden. Offensichtlich erhalten die Jüngsten gegenüber den anderen Geschwistern eine Sonderrolle, die jener des Einzelkindes ähnlich ist. Damit wird wahrscheinlich, dass es für die Sozialisierung von EK eines Kindes wichtiger ist, welche Rolle es gegenüber den Eltern einnimmt, als dass es innerhalb der Familie intensiven Kontakt zu Gleichaltrigen hat.

Anhand der Freizeitaktivitäten konnte weiter gezeigt werden, dass Interaktionen mit Gleichaltrigen innerhalb der Familie die EK weniger beeinflussen als Interaktionen mit Gleichaltrigen ausserhalb der Familie. Diesbezüglich scheint besonders wichtig, dass Kinder mehrere unterschiedliche Freizeitaktivitäten ausüben. Die Daten bestätigen, dass die Sozialisierung von EK erfolgreicher ist, wenn Kinder möglichst viele Plattformen haben, auf denen sie Freunde kennen lernen können. Die Bedeutung der Freunde zeigt sich weiter darin, dass die EK von Kindern, welche mit anderen Kindern zu Hause spielen dürfen höher ist als diejenige von Kindern, denen diese Möglichkeit verwehrt bleibt.

Bezüglich der Bedeutung des sozioökonomischen Umfelds konnte aufgezeigt werden, dass sich die Streuung der Berufskategorien der Eltern innerhalb der einzelnen Schulkreise teilweise deutlich unterscheidet. Während am Zürichberg, in Waidberg und Uto ein Ungleichgewicht zugunsten der oberen Kategorien besteht ist im Limmattal das Gegenteil der Fall. Die Ungleichgewichte äussern sich auch in der durchschnittlichen EK der Kinder, welche zwischen den betroffenen Schulkreisen klar variiert. Etwas differenzierter ist die Situation in den Schulkreisen Letzi, Glatttal und Schwamendingen. Hier sind die Berufskategorien gleichmässiger verteilt; auch die durchschnittliche EK in diesen Schulkreisen variiert nur noch bedingt mit der EK der Kinder aus den Schulkreisen Waidberg, Uto und Zürichberg. Die Ergebnisse stützen damit die eingangs aufgestellte Hypothese, dass ein Austausch in EK über die Kontakte der Kinder in der Schule stattfinden kann wenn Kinder aus unterschiedlichen sozialen Hintergründen aufeinander treffen.

Dass Kinder aus Familien mit tieferem Status eine höhere EK ausweisen wenn sie auf Kinder aus Familien mit höherem Status treffen kann auf Ebene der Schulhäuser nur teilweise bestätigt werden. Im Schulkreis Schwamendingen kann ein negativer Zusammenhang zwischen

tiefe Status und EK in sechs (von 8) Schulhäusern bestätigt werden. in welches Schulhaus sie gehen. Für den Schulkreis Uto ist dies bei einem Schulhaus der Fall. Für Schüler aus tieferen Berufskategorien im Schulhaus Manegg ist die mittlere Differenz der EK signifikant kleiner als für Kinder aus den selben Berufskategorien in den Schulhäusern Friesenberg, Gabler oder Wollishofen, welche insgesamt einen tieferen Anteil Kinder aus unteren Berufskategorien aufweisen. In allen anderen Schulkreisen macht es für Kinder aus den unteren Berufskategorien keinen Unterschied in welches Schulhaus sie gehen.

An diesen Beispielen zeigt sich, dass sich bei der EK der Kinder Einflüsse bemerkbar machen, die nicht auf die eigenen familiären Strukturen, sondern auf die schulische Umgebung zurückzuführen sind. Damit wird bestätigt, dass horizontale Sozialisierung ausserhalb der Familie die Sozialisierung von EK begünstigen kann.

## 6. Schlusswort

Diese Studie untersucht auf sozialpsychologischer und struktureller Ebene den Einfluss auf die Sozialisierung von EK. Gewisse Details müssen aufgrund der Datenlage vernachlässigt werden oder können aufgrund der geringen Fallzahlen nicht signifikant nachgewiesen werden. Dies kommt vor allem bei der Differenzierung der Berufskategorien und bei der Analyse der Bedeutung der Geschwister und Freunde zum tragen, in der Familie und in der Freizeit, und auch im gegenseitigen Verhältnis der Schüler in den Klassen.

Mit weit überragenden Resultaten bei den Zusammenhängen von EK, die auf die strukturellen Bedingungen in der Familie zurückzuführen sind (autoritäre Erziehung, Status, gewisse Berufskategorien, zunehmende Anzahl Geschwister und damit einhergehender Statusverlust des einzelnen Kindes), ist die Bedeutung der vertikalen Sozialisierung über die Eltern grösser als jene der horizontalen, die in der Schule und in der Freizeit stattfindet. Um diesen Zusammenhang genauer zu untersuchen wäre allerdings ein Vergleich mit Daten aus einer späteren Erhebung notwendig, da die Kinder zum Zeitpunkt der Befragung erst wenige Monate in der Schule waren und damit noch wenig Gelegenheit hatten, sich mit anderen Kindern auseinanderzusetzen. Zudem ist auch anzunehmen, dass sich das Freizeitverhalten mit zunehmendem Alter verändert und ausweitet, so dass diese Sozialisierungsplattform grösser und damit Effekte erst richtig bemerkbar werden.

Da es sich bei der vorliegenden Arbeit nicht um eine Längsschnittstudie sondern um eine Momentaufnahme handelt, ist es ebenfalls unklar, worauf die Zusammenhänge wirklich zurückzuführen sind, da keine dynamischen Daten vorliegen, welche genaue Veränderungen aufzeigen können. Emotionale Kompetenz wird hier lediglich als erfolgreiche Sozialisierung betrachtet, womit es schwierig wird, zwischen einzelnen Effekten zu unterscheiden. Die Analyse der Daten legt aber nahe, dass die strukturellen Vorgaben der Familie statische Sozialisierungsbedingungen darstellen, während die Schule und Freizeit dynamische Sozialisierungsplattformen bieten, die sich im Laufe der Zeit ändern werden und durch ihre Dynamik Teil gestaltbar(er) sind als die familiären Strukturen. Eine präzisere Erfassung des Freundeskreises oder des Freizeitverhaltens würde weiteren Aufschluss bieten, wie sich die Dynamik der Entwicklung von EK verhält.

Das Fazit der Arbeit ist, dass es für die Kinder zunehmend wichtiger wird, ausserhalb der Familie mit unterschiedlichen Charakteren zusammenzutreffen, um etwaige Nachteile aus der

familiären Situation ausgleichen zu könne. Da Kinder kaum selbst auf diese Idee kommen werden, wäre es zum Beispiel wünschenswert, gemischte Schulhäuser bzw. –klassen zu fördern und ein einfach zugängliches Freizeitangebot zu schaffen.

## 7. Anhang

### Deskriptive Statistiken der Variablen zum ersten Teil

#### *Geburtsort der Mutter*

V6030 In what country were you\was she born?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 Schweiz	507	41.66	42.57	42.57
	2 (heutiges) Serbien-Montenegro	112	9.20	9.40	51.97
	3 (heutiges) Bosnien-Herzegowina	34	2.79	2.85	54.83
	4 (heutiges) Kroatien	11	0.90	0.92	55.75
	5 (heutiges) Mazedonien	18	1.48	1.51	57.26
	6 Italien	29	2.38	2.43	59.70
	7 Sri Lanka	48	3.94	4.03	63.73
	8 Türkei	46	3.78	3.86	67.59
	9 Portugal	59	4.85	4.95	72.54
	10 Spanien	19	1.56	1.60	74.14
	11 Deutschland	69	5.67	5.79	79.93
	12 Anderes	239	19.64	20.07	100
	Gesamt	1191	97.86	100	
Fehlend	97 Does not apply	1	0.08		
	System	25	2.05		
	Gesamt	26	2.14		
Gesamt		1217	100		

#### *Geburtsort des Vaters*

V6230 In what country were you\was he born?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 Schweiz	407	33.44	40.54	40.54
	2 (heutiges) Serbien-Montenegro	102	8.38	10.16	50.70
	3 (heutiges) Bosnien-Herzegowina	38	3.12	3.78	54.48
	4 (heutiges) Kroatien	10	0.82	1.00	55.48
	5 (heutiges) Mazedonien	16	1.31	1.59	57.07
	6 Italien	38	3.12	3.78	60.86
	7 Sri Lanka	48	3.94	4.78	65.64
	8 Türkei	50	4.11	4.98	70.62
	9 Portugal	55	4.52	5.48	76.10
	10 Spanien	18	1.48	1.79	77.89
	11 Deutschland	43	3.53	4.28	82.17
	12 Anderes, nämlich (bitte Land eingeben)	179	14.71	17.83	100
	Gesamt	1004	82.50	100	
Fehlend	97 Does not apply	1	0.08		
	99 No answer \ Answer refused	1	0.08		
	System	211	17.34		
	Gesamt	213	17.50		
Gesamt		1217	100		

*Immigrationsjahr der Eltern*

		V6040 When did you\she come to live in Switzerland?	V6240 When did you\he come to live in Switzerland?
N	Gültig	683	587.00
	Fehlend	534	630.00
Median		1992	1990.00

*Muttersprache der Eltern*

V6070 What is her/his mother tongue?		Mutter:			Vater:		
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	1 Schweizerdeutsch	448	36.81	37.65	376	30.90	37.68
	2 Hochdeutsch	82	6.74	6.89	50	4.11	5.01
	3 Albanisch	76	6.24	6.39	79	6.49	7.92
	4 Serbokroatisch	101	8	8.49	90	7.40	9.02
	5 Portugiesisch\Brasilianisch	74	6.08	6.22	60	4.93	6.01
	6 Italienisch	64	5.26	5.38	65	5.34	6.51
	7 Spanisch	61	5.01	5.13	30	2.47	3.01
	8 Türkisch	43	3.53	3.61	42	3.45	4.21
	9 Tamilisch	46	3.78	3.87	48	3.94	4.81
	10 Englisch	21	1.73	1.76	27	2.22	2.71
	11 Französisch	15	1.23	1.26	8	0.66	0.80
	12 Arabisch	18	1.48	1.51	27	2.22	2.71
	13 Andere, nämlich	141	11.59	11.85	96	7.89	9.62
	Gesamt	1190	97.78	100	998	82.00	100
Fehlend	97 Does not apply	2	0.16		1	0.08	
					7	0.58	
	System	25	2.05		211	17.34	
	Gesamt	27	2.22		219	18.00	
Gesamt		1217	100		1217	100	

*Zivilstatus der Mutter*

V6010 What is your\her current marital status?		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 single	78	6.41	6.55	6.55
	2 married	942	77.40	79.16	85.71
	3 divorced	101	8.30	8.49	94.20
	4 separated	67	6	5.63	99.83
	5 widowed	2	0.16	0.17	100
	Gesamt	1190	97.78	100.00	
Fehlend	7 Does not apply	2	0.16		
	System	25	2.05		
	Gesamt	27	2.22		
Gesamt		1217	100.00		



## Genauigkeit der Items zu den Erziehungsidealen

### *Autoritäre Erziehungsideale:*

Faktorladungen konfirmatorische Faktorenanalyse mit einem Faktor

Komponentenmatrix*	Komponente 1
V3510_2 To work hard	.726
V3510_10 To be obedient	.802
V3510_14 to obey rules and laws	.771

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

\* 1 Komponenten extrahiert

### *Personenzentrierte Erziehungsideale:*

Korrelation nach Spearman-Rho

	To be tolerant and showing respect for other people
Korrelationskoeffizient	To have a feeling of responsibility 0.168
Sig. (2-seitig)	0.000
N	1205

\*\* Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

## Deskriptive Statistik des Status der Eltern

	ISEI88_FPC Mutter	ISEI88_MPC Vater	ISEI_HH Höherer Status im Haushalt
N Gültig	761	890	1079
Fehlend	456	327	138
Mittelwert	42.89	47.61	48.88
Median	43.00	46.00	50.00
Standardabweichung	18.370	19.735	18.928
Minimum	16	16	16
Maximum	88	88	88

## Deskriptive Statistik der Berufe der Eltern

		Frauen	Männer	höherer Beruf im Haushalt
N	Gültig	1205	1209.00	1216.00
	Fehlend	12	8.00	1.00
Mittelwert		6.650622407	6.30	4.78
Median		8	7	4.00
Standardabweichung		3.351737789	3.87	3.01
Minimum		1	1.00	1.00
Maximum		12	12.00	12.00

		Mutter			Vater			Höherer ISCO im Haushalt		
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	1	14	1.15	1.16	76	6.24	6.29	86	7.07	7.07
	2	153	12.57	12.70	248	20.38	20.51	293	24.08	24.10
	3	158	12.98	13.11	127	10.44	10.50	188	15.45	15.46
	4	122	10	10.12	57	4.68	4.71	121	9.94	9.95
	5	141	11.59	11.70	77	6.33	6.37	149	12.24	12.25
	6	5	0.41	0.41	11	0.90	0.91	8	0.66	0.66
	7	9	0.74	0.75	118	9.70	9.76	78	6.41	6.41
	8	8	0.66	0.66	60	4.93	4.96	47	3.86	3.87
	9	157	12.90	13.03	118	9.70	9.76	111	9.12	9.13
	10	377	30.98	31.29	71	5.83	5.87	114	9.37	9.38
	11	45	3.70	3.73	47	3.86	3.89	19	1.56	1.56
	12	16	1.31	1.33	199	16.35	16.46	2	0.16	0.16
Gesamt		1205	99.01	100.00	1209	99.34	100	1216	99.92	100
Fehlend	99	12	0.99		8	0.66		1	0.08	
Gesamt		1217	100.00		1217	100		1217	100	

### Berufskategorie 3 bei den Frauen:

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 Technik	8	.7	5.1	5.1
	2 Verwaltung	38	3.1	24.1	29.1
	3 Kunst	13	1.1	8.2	37.3
	4 Sportlehrerin	10	.8	6.3	43.7
	5 Lehrerin	20	1.6	12.7	56.3
	6 med. Beruf	18	1.5	11.4	67.7
	7 Alternativmedizin	5	.4	3.2	70.9
	8 Krankenpflege	46	3.8	29.1	100.0
Gesamt		158	13.0	100.0	
Fehlend	99	1059	87.0		
Gesamt		1217	100.0		

*Berufskategorie 8 bei den Frauen:*

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 Produktionsmitarbeiterin	3	.2	1.8	1.8
	2 Wäscherei und Fließband	3	.2	1.8	3.6
	3 Chaffeur	2	.2	1.2	4.8
	4 Küchenhilfe und Reinigung	22	1.8	13.3	18.1
	5 Reinigungsdienst	131	10.8	78.9	97.0
	6 Lager, Verpackung	5	.4	3.0	100.0
	Gesamt	166	13.6	100.0	
Fehlend	99	1051	86.4		
Gesamt		1217	100.0		

**Arbeitszeit der Frauen in %**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0	1	.1	.1	.1
	1	1	.1	.1	.3
	5	7	.6	.9	1.1
	10	29	2.4	3.7	4.8
	12	1	.1	.1	5.0
	15	7	.6	.9	5.9
	18	1	.1	.1	6.0
	20	83	6.8	10.6	16.6
	21	1	.1	.1	16.7
	25	13	1.1	1.7	18.4
	30	46	3.8	5.9	24.2
	33	2	.2	.3	24.5
	35	10	.8	1.3	25.8
	36	1	.1	.1	25.9
	40	75	6.2	9.6	35.5
	45	8	.7	1.0	36.5
	50	133	10.9	17.0	53.4
	55	4	.3	.5	54.0
	60	93	7.6	11.9	65.8
	65	5	.4	.6	66.5
	66	1	.1	.1	66.6
	70	47	3.9	6.0	72.6
	75	11	.9	1.4	74.0
	80	72	5.9	9.2	83.2
	85	2	.2	.3	83.4
	90	13	1.1	1.7	85.1
	100	117	9.6	14.9	100.0
	Gesamt	784	64.4	100.0	
Fehlend	-1	7	.6		
	System	426	35.0		
	Gesamt	433	35.6		
Gesamt		1217	100.0		

## Häufigkeiten in der Geschwisterreihenfolge der Kinder

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0 Einzelkind	269	22.1	22.1	22.1
	1 jüngstes Kind	375	30.8	30.8	53.0
	2 mittleres Kind	163	13.4	13.4	66.4
	3 ältestes Kind	409	33.6	33.6	100.0
	Gesamt	1216	99.9	100.0	
Fehlend	99	1	.1		
Gesamt		1217	100.0		

## Verteilung der Kinder über die Schulkreise

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Glattal	172	14.1	14.1	14.1
Letzi	168	13.8	13.8	27.9
Limmattal	180	14.8	14.8	42.7
Schwamendingen	177	14.5	14.5	57.3
Uto	238	19.6	19.6	76.8
Waidberg	159	13.1	13.1	89.9
Zürichberg	123	10.1	10.1	100.0
Gesamt	1217	100.0	100.0	

## Verteilung der Kinder über die Schulhäuser

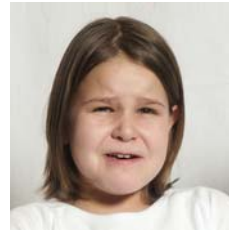
Schulhaus	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Schulhaus	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Aemtler A	34	2.79	2.79	Kappeli	11	0.90	0.90
Ahorn	16	1.31	1.31	Kern	26	2.14	2.14
Allenmoos	12	0.99	0.99	Kindergartenhaus Wiedikon	10	0.82	0.82
Altstetterstrasse	15	1.23	1.23	Kolbenacker (QS)	26	2.14	2.14
Altweg	19	1.56	1.56	Kornhaus	31	2.55	2.55
Am Wasser	24	1.97	1.97	Küngenmatt	34	2.79	2.79
Auzelg I (QS, SC)	21	1.73	1.73	Looren A	18	1.48	1.48
Auzelg II (QS, SC)	5	0.41	0.41	Luchswiesen	30	2.47	2.47
Bachtobel	24	1.97	1.97	Manegg	23	1.89	1.89
Bungertwies (QS, TS)	21	1.73	1.73	Mattenhof	20	1.64	1.64
Chriesiweg	34	2.79	2.79	Neubühl (QS, TS)	11	0.90	0.90
Dachslernstrasse	13	1.07	1.07	Probstei	15	1.23	1.23
Entlisberg	35	2.88	2.88	Pünten	16	1.31	1.31
Feldblumen (QS, TS)	10	0.82	0.82	Riedenhalde A (QS)	19	1.56	1.56
Fluntern	15	1.23	1.23	Riedhof	15	1.23	1.23
Freiestrasse	23	1.89	1.89	Rüthof	39	3.20	3.20
Friesenberg	54	4.44	4.44	Saatlen	45	3.70	3.70
Gabler	20	1.64	1.64	Schauenberg	23	1.89	1.89
Gubel A	14	1.15	1.15	Sihlfeld	27	2.22	2.22
Gubel B	13	1.07	1.07	Sihlweid	22	1.81	1.81
Hirzenbach	25	2.05	2.05	Staudenbühl (QS, TS)	14	1.15	1.15
Hohl	8	0.66	0.66	Triemli	27	2.22	2.22
Holderbach (QS)	27	2.22	2.22	Uto Grund	22	1.81	1.81
Hürstholz	11	0.90	0.90	Vogtsrain	18	1.48	1.48
Hutten	19	1.56	1.56	Waidhalde	16	1.31	1.31
Ilgen A	46	3.78	3.78	Wollishofen	15	1.23	1.23
Im Birch	25	2.05	2.05	Zurlinden	12	0.99	0.99
Im Gut	32	2.63	2.63	Gesamt	1217	100	100
Im Herrlig	17	1.40	1.40				

**ACES I: Fotos**

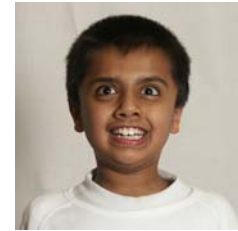
v3050\_1



v3060\_1



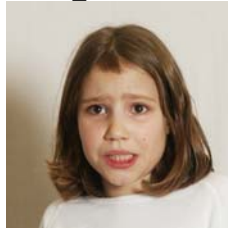
v3070\_1



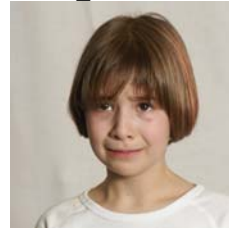
v3090\_1



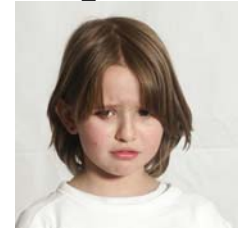
v3120\_1



v3140\_1



v3150\_1



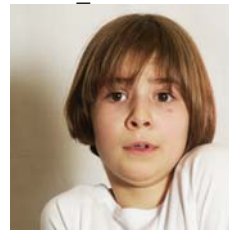
v3170\_1



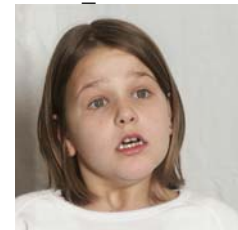
v3200\_1



v3210\_1



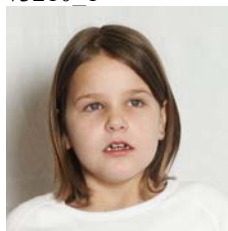
v3220\_1



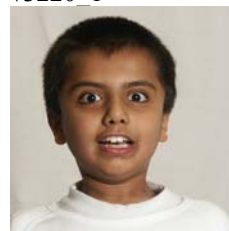
v3230\_1



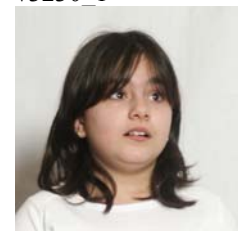
v3260\_1



v3270\_1



v3280\_1























v3290\_1































## Fragebogen Kinder für die Eichung der Bilder

klasse:

mädchen ☐ junge ☐

1					
	glücklich	wütig	kein Gefühl	angst	traurig
2					
	glücklich	wütig	kein Gefühl	angst	traurig
3					
	glücklich	wütig	kein Gefühl	angst	traurig
4					
	glücklich	wütig	kein Gefühl	angst	traurig



5					
	glücklich	wütig	kein Gefühl	angst	traurig
6					
	glücklich	wütig	kein Gefühl	angst	traurig
7					
	glücklich	wütig	kein Gefühl	angst	traurig
8					
	glücklich	wütig	kein Gefühl	angst	traurig
9					
	glücklich	wütig	kein Gefühl	angst	traurig
10					
	glücklich	wütig	kein Gefühl	angst	traurig

## Fragebogen Erwachsene für die Eichung der Bilder

**z-proso**  
**Bildernormierung Erwachsene**  
**2. Februar 2005**

~~~~~

Geschlecht: ☐ weiblich☐ männlich

Geburtsjahr: 19 \_\_ \_\_

|           |                                       |                                    |                                     |                                       |                                     |
|-----------|---------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|
| <b>1</b>  | <input type="checkbox"/><br>glücklich | <input type="checkbox"/><br>wütend | <input type="checkbox"/><br>neutral | <input type="checkbox"/><br>ängstlich | <input type="checkbox"/><br>traurig |
| <b>2</b>  | <input type="checkbox"/>              | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>              | <input type="checkbox"/>            |
|           | glücklich                             | wütend                             | neutral                             | ängstlich                             | traurig                             |
| <b>3</b>  | <input type="checkbox"/><br>glücklich | <input type="checkbox"/><br>wütend | <input type="checkbox"/><br>neutral | <input type="checkbox"/><br>ängstlich | <input type="checkbox"/><br>traurig |
| <b>4</b>  | <input type="checkbox"/>              | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>              | <input type="checkbox"/>            |
|           | glücklich                             | wütend                             | neutral                             | ängstlich                             | traurig                             |
| <b>5</b>  | <input type="checkbox"/><br>glücklich | <input type="checkbox"/><br>wütend | <input type="checkbox"/><br>neutral | <input type="checkbox"/><br>ängstlich | <input type="checkbox"/><br>traurig |
| <b>6</b>  | <input type="checkbox"/>              | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>              | <input type="checkbox"/>            |
|           | glücklich                             | wütend                             | neutral                             | ängstlich                             | traurig                             |
| <b>7</b>  | <input type="checkbox"/><br>glücklich | <input type="checkbox"/><br>wütend | <input type="checkbox"/><br>neutral | <input type="checkbox"/><br>ängstlich | <input type="checkbox"/><br>traurig |
| <b>8</b>  | <input type="checkbox"/>              | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>              | <input type="checkbox"/>            |
|           | glücklich                             | wütend                             | neutral                             | ängstlich                             | traurig                             |
| <b>9</b>  | <input type="checkbox"/><br>glücklich | <input type="checkbox"/><br>wütend | <input type="checkbox"/><br>neutral | <input type="checkbox"/><br>ängstlich | <input type="checkbox"/><br>traurig |
| <b>10</b> | <input type="checkbox"/>              | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>              | <input type="checkbox"/>            |
|           | glücklich                             | wütend                             | neutral                             | ängstlich                             | traurig                             |
| <b>11</b> | <input type="checkbox"/><br>glücklich | <input type="checkbox"/><br>wütend | <input type="checkbox"/><br>neutral | <input type="checkbox"/><br>ängstlich | <input type="checkbox"/><br>traurig |

## Signifikanztest für die Auswahl der Bilder

| Bild   | Kohorte                     |                            | Geschlecht                  |                            | Gefühl    | Mehrheit<br>in % | Geschlecht                  |                            | Gefühl    | Mehrheit<br>in % |
|--------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------------|----------------------------|-----------|------------------|-----------------------------|----------------------------|-----------|------------------|
|        | $\chi^2$<br>nach<br>Pearson | exakter<br>Fisher-<br>Test | $\chi^2$<br>nach<br>Pearson | exakter<br>Fisher-<br>Test |           |                  | $\chi^2$<br>nach<br>Pearson | exakter<br>Fisher-<br>Test |           |                  |
| Pict01 | .000***                     | .000***                    | .379                        | .376                       | traurig   | 48.3             | .265                        | .265                       | neutral   | 60.8             |
| Pict02 | .507                        | .708                       | .305                        | .305                       | glücklich | 96.6             | .460                        | .460                       | glücklich | 96.1             |
| Pict03 | .289                        | .336                       | .714                        | .834                       | glücklich | 89.3             | .499                        | .499                       | glücklich | 84.3             |
| Pict04 | .000***                     | .000***                    | .923                        | .923                       | ängstlich | 43.6             | .344                        | .344                       | traurig   | 49.0             |
| Pict05 | .000***                     | .000***                    | .006**                      | .004***                    | ängstlich | 38.3             | .528                        | .554                       | ängstlich | 51.0             |
| Pict06 | .072                        | .141                       | .874                        | .841                       | traurig   | 77.2             | .181                        | .181                       | traurig   | 74.5             |
| Pict07 | .057                        | .022*                      | 1.000                       | 1.000                      | traurig   | 74.5             | 1.000                       | 1.000                      | traurig   | 90.2             |
| Pict08 | .000***                     | .000***                    | .053                        | .061                       | wütend    | 67.8             | .191                        | .214                       | neutral   | 51.0             |
| Pict09 | .966                        | .974                       | .775                        | .768                       | neutral   | 74.5             | .965                        | .965                       | neutral   | 70.6             |
| Pict10 | .000***                     | .000***                    | .215                        | .223                       | ängstlich | 37.6             | .487                        | .511                       | glücklich | 47.1             |
| Pict11 | .840                        | .840                       | 1.000                       | 1.000                      | glücklich | 96.6             | .480                        | .480                       | glücklich | 96.1             |
| Pict12 | .000***                     | .000***                    | .187                        | .151                       | neutral   | 31.5             | .041*                       | .039*                      | neutral   | 51.0             |
| Pict13 | .032*                       | .014*                      | .228                        | .191                       | ängstlich | 56.4             | 1.000                       | 1.000                      | ängstlich | 76.5             |
| Pict14 | .000***                     | .000***                    | .255                        | .248                       | wütend    | 77.9             | .703                        | .703                       | wütend    | 58.8             |
| Pict15 | .514                        | .508                       | .471                        | .516                       | wütend    | 95.3             | .216                        | .216                       | wütend    | 96.1             |
| Pict16 | .056                        | .069                       | .360                        | .325                       | ängstlich | 36.8             | .543                        | .543                       | gl/äng    | 27.5             |
| Pict17 | .020*                       | .015*                      | .903                        | .903                       | ängstlich | 82.6             | .461                        | .461                       | ängstlich | 90.2             |
| Pict18 | .300                        | .228                       | .013*                       | .016*                      | traurig   | 79.0             | .380                        | .380                       | traurig   | 88.2             |
| Pict19 | .832                        | .832                       | 1.000                       | 1.000                      | glücklich | 98.0             | .471                        | .471                       | glücklich | 98.0             |
| Pict20 | .423                        | .343                       | .375                        | .375                       | glücklich | 81.9             | 1.000                       | 1.000                      | glücklich | 78.4             |
| Pict21 | .309                        | .427                       | 1.000                       | 1.000                      | wütend    | 97.3             | 1.000                       | 1.000                      | wütend    | 96.1             |
| Pict22 | .001***                     | .000***                    | .091                        | .085                       | neutral   | 52.3             | .924                        | .924                       | neutral   | 78.4             |
| Pict23 | .000***                     | .000***                    | .791                        | .791                       | wütend    | 88.6             | .632                        | .632                       | wütend    | 68.6             |
| Pict24 | .000***                     | .000***                    | .874                        | .872                       | ängstlich | 55.7             | .807                        | .807                       | ängstlich | 62.7             |
| Pict25 | .000***                     | .000***                    | .073                        | .090                       | wütend    | 53.0             | .394                        | .394                       | neutral   | 56.9             |
| Pict26 | .769                        | .693                       | .801                        | .828                       | wütend    | 56.4             | .175                        | .175                       | wütend    | 62.7             |
| Pict27 | .297                        | .239                       | .060                        | .063                       | glücklich | 57.0             | .185                        | .185                       | glücklich | 60.8             |
| Pict28 | .610                        | .638                       | .923                        | .923                       | traurig   | 94.0             | .216                        | .216                       | traurig   | 96.1             |
| Pict29 | .318                        | .407                       | .432                        | .492                       | ängstlich | 90.6             | .789                        | .789                       | ängstlich | 92.2             |
| Pict30 | .860                        | .940                       | .649                        | .789                       | glücklich | 96.6             | .725                        | .725                       | glücklich | 96.1             |
| Pict31 | .851                        | .835                       | .580                        | .611                       | ängstlich | 89.3             | .417                        | .417                       | ängstlich | 90.2             |
| Pict32 | .300                        | .266                       | .979                        | .959                       | ängstlich | 85.9             | 1.000                       | 1.000                      | ängstlich | 76.5             |
| Pict33 | .265                        | .311                       | .173                        | .137                       | wütend    | 91.9             | .043*                       | .043*                      | wütend    | 92.2             |
| Pict34 | 1.0                         | 1.0                        | .393                        | .472                       | glücklich | 96.6             | .471                        | .471                       | glücklich | 98.0             |
| Pict35 | .011*                       | .011*                      | .064                        | .077                       | traurig   | 79.9             | .070                        | .080                       | traurig   | 70.6             |
| Pict36 | .210                        | .078                       | .504                        | .491                       | ängstlich | 87.9             | .767                        | .767                       | ängstlich | 84.3             |
| Pict37 | .067                        | .079                       | .263                        | .250                       | traurig   | 49.7             | .849                        | .849                       | traurig   | 39.2             |
| Pict38 | .218                        | .133                       | .293                        | .244                       | traurig   | 70.5             | .768                        | .768                       | traurig   | 78.4             |
| Pict39 | .000***                     | .000***                    | .050*                       | .047*                      | glücklich | 51.7             | .260                        | .316                       | glücklich | 84.3             |
| Pict40 | .010**                      | .007**                     | .583                        | .638                       | neutral   | 73.2             | .316                        | .349                       | neutral   | 82.4             |
| Pict41 | .127                        | .208                       | .537                        | .537                       | glücklich | 95.3             | .207                        | .207                       | glücklich | 94.1             |
| Pict42 | .873                        | .763                       | .072                        | .057                       | ängstlich | 87.9             | .789                        | .789                       | ängstlich | 92.2             |
| Pict43 | .572                        | .426                       | .545                        | .473                       | ängstlich | 50.3             | .071                        | .078                       | ängstlich | 49.0             |
| Pict44 | .000***                     | .000***                    | .319                        | .323                       | traurig   | 70.5             | .118                        | .148                       | traurig   | 51.0             |
| Pict45 | .000***                     | .000***                    | .000***                     | .000***                    | traurig   | 51.7             | .109                        | .128                       | neutral   | 78.4             |
| Pict46 | .550                        | .406                       | .406                        | .403                       | traurig   | 73.2             | .453                        | .453                       | traurig   | 72.5             |
| Pict47 | .439                        | .336                       | .979                        | .989                       | traurig   | 63.8             | .370                        | .345                       | traurig   | 60.8             |
| Pict48 | .056                        | .042*                      | .529                        | .583                       | glücklich | 87.9             | .079                        | .079                       | glücklich | 94.1             |
| Pict49 | .302                        | .485                       | .318                        | .350                       | ängstlich | 83.9             | .842                        | .842                       | ängstlich | 86.3             |
| Pict50 | .118                        | .077                       | .289                        | .272                       | ängstlich | 68.5             | .272                        | .248                       | ängstlich | 66.7             |
| Pict51 | .126                        | .064                       | .700                        | .642                       | ängstlich | 46.3             | .881                        | .881                       | neutral   | 60.8             |
| Pict52 | .001***                     | .001***                    | .000***                     | .000***                    | ängstlich | 67.1             | .021*                       | .021*                      | ängstlich | 60.8             |
| Pict53 | .978                        | .971                       | .072                        | .087                       | wütend    | 89.3             | .469                        | .469                       | wütend    | 90.2             |
| Pict54 | .001***                     | .001***                    | .452                        | .452                       | glücklich | 79.2             | .789                        | .789                       | glücklich | 92.2             |
| Pict55 | .000***                     | .000***                    | .015*                       | .018*                      | wütend    | 71.8             | .262                        | .250                       | wütend    | 41.2             |
| Pict56 | .502                        | .473                       | 1.000                       | 1.000                      | ängstlich | 93.3             | .471                        | .471                       | ängstlich | 98.0             |
| Pict57 | .000***                     | .000***                    | .588                        | .594                       | traurig   | 57.7             | .412                        | .439                       | neutral   | 41.2             |
| Pict58 | .472                        | .449                       | .669                        | .669                       | ängstlich | 94.0             | .216                        | .216                       | ängstlich | 96.1             |
| Pict59 | .137                        | .189                       | .010**                      | .004***                    | traurig   | 91.3             | .461                        | .461                       | traurig   | 92.2             |



|               |             |             |             |             |                  |             |             |             |                  |             |
|---------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------------------|-------------|-------------|-------------|------------------|-------------|
| Pict60        | .572        | .679        | .649        | .649        | glücklich        | 96.0        | 1.000       | 1.000       | glücklich        | 94.1        |
| <b>Pict61</b> | <b>.245</b> | <b>.147</b> | <b>.173</b> | <b>.224</b> | <b>ängstlich</b> | <b>77.9</b> | <b>.340</b> | <b>.340</b> | <b>ängstlich</b> | <b>90.2</b> |
| Pict62        | .000***     | .000***     | .002***     | .003***     | wütend           | 73.2        | .768        | .768        | wütend           | 51.0        |
| Pict63        | .856        | .825        | .096        | .096        | glücklich        | 94.0        | .216        | .216        | glücklich        | 96.1        |
| Pict64        | .017*       | .021*       | .003***     | .002***     | neutral          | 58.4        | .084        | .074        | neutral          | 70.6        |
| Pict65        | .040*       | .031*       | 1.000       | 1.000       | traurig          | 96.6        | .311        | .311        | traurig          | 90.2        |
| Pict66        | .000***     | .000***     | .780        | .668        | wütend           | 83.9        | .298        | .378        | wütend           | 64.7        |
| Pict67        | .015**      | .007**      | .248        | .293        | ängstlich        | 73.2        | 1.000       | 1.000       | ängstlich        | 88.2        |
| <b>Pict68</b> | <b>.861</b> | <b>.844</b> | <b>.911</b> | <b>.911</b> | <b>neutral</b>   | <b>72.5</b> | <b>.491</b> | <b>.491</b> | <b>neutral</b>   | <b>72.5</b> |
| <b>Pict69</b> | <b>.634</b> | <b>.548</b> | <b>.377</b> | <b>.409</b> | <b>ängstlich</b> | <b>69.8</b> | <b>.845</b> | <b>.845</b> | <b>ängstlich</b> | <b>70.6</b> |
| Pict70        | .000***     | .000***     | .616        | .626        | traurig          | 55.0        | .462        | .519        | wütend           | 49.0        |
| Pict71        | .178        | .178        | .515        | .515        | glücklich        | 98.0        | .216        | .216        | glücklich        | 96.1        |
| Pict72        | .000***     | .000***     | .733        | .733        | ängstlich        | 47.7        | .644        | .644        | ängstlich        | 64.7        |
| Pict73        | .001***     | .001***     | .909        | .844        | wütend           | 94.0        | .728        | .728        | wütend           | 82.4        |
| <b>Pict74</b> | <b>.089</b> | <b>.112</b> | <b>.906</b> | <b>.906</b> | <b>ängstlich</b> | <b>74.5</b> | <b>.733</b> | <b>.733</b> | <b>ängstlich</b> | <b>76.5</b> |
| Pict75        | .317        | .212        | .710        | .500        | traurig          | 98.0        | .471        | .471        | traurig          | 98.0        |
| Pict76        | .001***     | .001***     | .769        | .737        | wütend           | 87.2        | .903        | .903        | wütend           | 72.5        |
| Pict77        | .011*       | .007**      | .281        | .297        | ängstlich        | 74.5        | .354        | .354        | ängstlich        | 90.2        |
| <b>Pict78</b> | <b>.264</b> | <b>.316</b> | <b>.125</b> | <b>.139</b> | <b>traurig</b>   | <b>83.9</b> | <b>.058</b> | <b>.076</b> | <b>traurig</b>   | <b>86.3</b> |
| Pict79        | .060        | .060        | 1.000       | 1.000       | glücklich        | 98.7        |             |             | glücklich        | 100         |
| Pict80        | .002***     | .002***     | .128        | .184        | traurig          | 83.9        | .226        | .212        | traurig          | 70.6        |
| Pict81        | .034*       | .042*       | .706        | .722        | wütend           | 86.6        | .413        | .413        | wütend           | 80.4        |
| Pict82        | .040*       | .031*       | 1.000       | 1.000       | wütend           | 96.6        | .311        | .311        | wütend           | 90.2        |

## ACES II: Soziale Situationen

### Glücklich

| Nr. | Sprache  | Item                                                                                                                          |
|-----|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2.  | Deutsch  | Lara hat gerade ein Bild fertig ausgemalt. Du sagst ihr: "Das sieht aber schön/lässig aus!"                                   |
|     | Englisch | Kelly just finished coloring a picture. You tell her that it looks "nice."                                                    |
| 9.  | Deutsch  | Jan hat für seinen Freund eine hübsche Karte gezeichnet. Sein Freund mag die Karte sehr gut.                                  |
|     | Englisch | Alex made a nice card for his friend. His friend likes the card a lot.                                                        |
| 15. | Deutsch  | Es ist der erste Schultag. Deine Freundin Sara hat Dich den ganzen Sommer nicht gesehen. Sie sieht Dich nun im Klassenzimmer. |
|     | Englisch | It is the first day of school. Your friend Maria hasn't seen you all summer. She sees you in class.                           |

### Traurig

| Nr. | Sprache  | Item                                                                                                                                                               |
|-----|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3.  | Deutsch  | Daniela hat sich immer um ihr Kätzchen gekümmert, das/wo sie so lieb/gern gehabt hatte. Eines Tages ist das Kätzchen verschwunden und ist nie mehr zurückgekommen. |
|     | Englisch | Jasmine took care of her kitten, which she loved very much. One day the kitten disappeared and never came back.                                                    |
| 10. | Deutsch  | Der Grossvater von Melanie ist gestorben.                                                                                                                          |
|     | Englisch | Mary's grandfather died.                                                                                                                                           |
| 12. | Deutsch  | Daniel war am See und seine Mutter hat ihm ein Glace gekauft. Daniel hat daran geschleckt und hat dann das Glace aus Versehen fallen gelassen.                     |
|     | Englisch | Brian was at the park, and his mother bought him an ice cream cone. Brian took one lick and then accidentally dropped the ice cream cone.                          |

### Wütend

| Nr. | Sprache  | Item                                                                                                                                                             |
|-----|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5.  | Deutsch  | Jessica baut mit Klötzen einen grossen Turm. Da kommt ein anderes Kind, schmeisst/rührt den Turm um und fängt an zu lachen.                                      |
|     | Englisch | Melissa is building a big tower of blocks. Another kid comes over and knocks it over and laughs.                                                                 |
| 7.  | Deutsch  | Max wartet in einer Schlange. Da stellt sich ein anderer Bub vor ihm hin, ohne zu fragen.                                                                        |
|     | Englisch | Lonnie is in line for lunch. Another boy steps in front of him without asking. (Mensa-Element geskippt)                                                          |
| 13. | Deutsch  | Ivan nimmt seinen Lieblingsschoggistengel in seinem Thek/Rucksack/Mappe mit zur Schule. Da sieht ein anderer Bub den Schoggistengel, nimmt ihn weg und isst ihn. |
|     | Englisch | James brings his favorite candy bar to school in his book bag. A boy sees the candy bar, takes it, and eats it.                                                  |

### Ängstlich

| Nr. | Sprache  | Item                                                                                                                                                  |
|-----|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4.  | Deutsch  | Dario läuft/geht in der Schule durch den Gang. Da kommt ein grösseres Kind direkt auf Dario zu und sagt ihm, er soll ihm aus dem Weg gehen.           |
|     | Englisch | Juan walks down the hall. A big kid walks right at Juan and tells him to get out of the way.                                                          |
| 8.  | Deutsch  | Isabel ist Velo gefahren. Da ist sie einen steilen Hügel heruntergefahren und ist immer schneller geworden, viel schneller als sie eigentlich wollte. |
|     | Englisch | Sarah was riding her bike. She went down a big hill and started going faster than she wanted.                                                         |
| 14. | Deutsch  | Michael spielt mit einem anderen Buben im Wald. Da rennt der andere Bub davon und lässt Michael alleine im Wald stehen. Es wird langsam dunkel.       |
|     | Englisch | Michael is playing in the woods with another boy. The other boy runs away and leaves Michael alone in the woods. It's getting dark.                   |

## Faktorladungen aller Items zur Messung von EK

### *Konfirmatorische Faktorenanalyse mit einem Faktor*

| <i>Item</i> | <i>Faktorladung</i> |
|-------------|---------------------|
| soz3540     | 0.325               |
| soz3580     | 0.384               |
| soz3640     | 0.379               |
| soz3520     | 0.137               |
| soz3590     | 0.200               |
| soz3650     | 0.193               |
| soz3530     | -0.006              |
| soz3600     | 0.230               |
| soz3620     | 0.111               |
| soz3550     | 0.206               |
| soz3570     | 0.276               |
| soz3630     | 0.277               |
| fot3120     | 0.517               |
| fot3140     | 0.574               |
| fot3220     | 0.518               |
| fot3230     | 0.432               |
| fot3260     | 0.489               |
| fot3280     | 0.453               |
| fot3290     | 0.528               |

## Social Behaviour Questionnaire

### *Beim Kind gemessen*

#### **Angst / Depression**

Brüelsch Du amigs eifach so, wie dä TOM?  
 Chätschisch Du amigs a Dine Fingernägel ume und bisch ganz agspannt, so wie dä TOM?  
 Wänn Dini Eltere furt gönd: Häsch Du amigs so fescht Angscht, dass Dir schlecht wird?  
 Häsch Du mängisch schlimmi Traum, wo der Angscht mached, so wie de TOM.  
 Bisch Du amigs eifach so chli trurig, ohne dass du weisch, wärum?  
 Fühlsch Du Dich amigs ohne Grund trurig, während die andere Chinder lached und spiled?  
 Findsch Du's mängisch schwirig, mit anderne Chind öppis Luschtigs z'mache?  
 Bist Du amigs dä ganz Tag trurig oder elendig, so wie dä TOM?  
 Luegsch Du mängisch eifach so is Leere use?

#### **Indirekte Aggression**

Wenn du en anders Chind nöd magsch oder hässig bisch uf das Chind, seisch du dänn dä andere, sie sölled au nöd nett zu dem Chind si, so wiä das dä Tom da tuet?  
 Wenn du uf es anders Chind hässig bisch, tuesch du dich dänn amigs extra mit andere Chind zäme, wo du süsch eigetli nöd so magsch, und nimmsch sie zum Fründ?  
 Wenn du uf es anders Chind verruckt bisch, verzehlsch du dänn gemeini Sachen über das in dr Schule?  
 Wenn du uf es anders Chind verruckt bisch, seisch du dä andere: Chömmet, mir spielede nüme mit däm Chind zäme?  
 Wenn du uf es anders Chind verruckt bisch, dann verzelsch du anderne Chind sini Gheimnis

#### **Physische Aggression**

Häsch du amigs richtig fescht Striit mit anderne Chind, so wie dä TOM?  
 Gahsch Du amigs uf anderi Chinder los, zum sie haue, so wie dä TOM?  
 Gingsch oder schlasch Du amigs anderi Chind?  
 Bisch Du amigs richtig gemein zu anderne Chind?  
 Machsch Du amigs anderne Chind absichtlich Angscht, so wie dä TOM?  
 Quälsch du öppediä Tier?  
 Gingsch oder hausch Du amigs Dis Mami, wenn Du verruckt bisch?

#### **Prosoziales Verhalten**

Hast Du amel Mitleid mit ämene andere Chind, wo öppis agstellt hätt?  
 Hilfsch du amel ä Sauordnig ufzrumä, wo öpper anders gmacht hat, so wie dä TOM?  
 Wänn Chinder mitenand Striit händ: luegsch Du amel, dass sie Friede mached?  
 Wänn sich es Chind verletzt hät: Würsch Du däm hälfe, so wie dä TOM?  
 Wänn Chinder zäme spiled und eis wartet: Seisch Du dem amel: Chum doch au und spil mit!  
 Tust Du amel Sachen auflese, wo amene andere Chind abegheit sind?  
 Tröschtsch Du amigs es anders Chind, wo truurig isch oder brüellt?  
 Wänn es anders Chind öppis seit und du bisch mit däm überhaupt nöd iiverstandä: Versuechsch däm dänn glich zuezlose und z'verstah?  
 Merksch du amel schnäll, ob öpperd anders trurig isch oder fröhlich isch?  
 Teilsch Du Diini Sache mit anderne Chind, so wie dä TOM?

#### **Proaktive Aggression**

Tuesch Du amel anderne Chind säge: Mached au mit, mir tüend jetzt das Chind da auslache?  
 Versuechsch Du amel anderi Chind z'kommandiäre?  
 Machsch Du amigs anderne Chinder Angscht zum vo ihne öppis überzcho oder demit sie das mached, wo du wotsch?

#### **Reaktive Aggression**

Wenn Du vomene andere Chind gneckt wirsch, wirsch du dänn schnäll verruckt und schlasch dri, so wie dä TOM?  
 Wirsch Du amel verruckt, wenn es anders Chind öppis vo Dir wot nä?  
 Wirsch Du amel verruckt, wenn Du öppis nöd dörfsch, wo D'gern möchtsch?

## *Bei den Eltern gemessen*

### **Angst / Depression**

- 1: <CHILD> cries a lot.
- 2: <CHILD> is nervous, highstrung or tense.
- 3: <CHILD> is too fearful or anxious.
- 4: <CHILD> is worried.
- 5: <CHILD> seems to be unhappy, sad, or depressed.
- 6: <CHILD> is not as happy as other children.
- 7: <CHILD> has trouble enjoying him\herself.
- 8: <CHILD> appears miserable, distressed, or unhappy.
- 9: <CHILD> stares into space.

### **Indirekte Aggression**

- 19: When mad at someone, <CHILD> tries to get others to dislike that person.
- 20: When mad at someone, <CHILD> becomes friends with another as revenge.
- 21: When mad at someone, <CHILD> says bad things behind the other's back.
- 22: When mad at someone, <CHILD> says to others: let's not be with him\her.
- 23: When mad at someone, <CHILD> tells the other one's secrets to a third person.

### **Physische Aggression**

- 33: <CHILD> gets into fights.
- 34: <CHILD> physically attacks people.
- 35: <CHILD> kicks, bites, hits other children.
- 36: <CHILD> is cruel, bullies or is mean to others.
- 37: <CHILD> threatens people.
- 38: <CHILD> is cruel to animals.
- 39: <CHILD> kicks, bites, hits his\her mother

### **Prosoziales Verhalten**

- 40: <CHILD> shows sympathy to someone who has made a mistake.
- 41: <CHILD> volunteers to help clear up a mess someone else has made.
- 42: <CHILD> if there is a quarrel or dispute, will try to stop it.
- 43: <CHILD> will try to help someone who has been hurt.
- 44: <CHILD> will invite bystanders to join in a game.
- 45: <CHILD> spontaneously helps to pick up objects, which another child has dropped (e.g. pencils, books, etc.).
- 46: <CHILD> comforts a child who is crying or upset.
- 47: <CHILD> listens to others' points of view.
- 48: <CHILD> is good at understanding other people's feelings.
- 49: <CHILD> shares things with others.

### **Proaktive Aggression**

- 50: <CHILD> encourages other children to pick on a particular child.
- 51: <CHILD> tries to dominate other children.
- 52: <CHILD> scares other children to get what he\she wanted.

### **Reaktive Aggression**

- 53: <CHILD> reacts in an aggressive manner when teased.
- 54: <CHILD> reacts in an aggressive manner when something was taken.
- 55: <CHILD> reacts in an aggressive manner when contradicted.

*Bei der Lehrperson gemessen***Angst / Depression**

Es wirkt nervös und angespannt.  
 Es ist übermässig furchtsam oder ängstlich.  
 Es wirkt beunruhigt oder besorgt.  
 Es wirkt traurig, unglücklich oder depressiv.  
 Es ist nicht so glücklich wie andere Kinder.  
 Es fällt ihm schwer, sich zu freuen.  
 Es macht einen elendigen, bedrückten oder unglücklichen Eindruck.

**Indirekte Aggression**

Wenn es auf jemanden wütend ist, erzählt es hinter dessen Rücken Gemeinheiten.  
 Wenn es auf ein anderes Kind wütend ist, bringt es andere dazu, dieses Kind ausschliessen.

**Physische Aggression**

Es ist in Prügeleien verwickelt.  
 Es greift andere Kinder körperlich an.  
 Es tritt, beißt oder schlägt andere Kinder.  
 Es quält oder tyrannisiert andere oder ist gemein zu anderen.  
 Es bedroht andere.  
 Es quält Tiere.

**Prosoziales Verhalten**

Es hilft freiwillig mit, ein Durcheinander aufzuräumen, das jemand anderes verursacht hat.  
 Wenn es Streit oder Zank gibt, wird es versuchen, diesen zu beenden.  
 Es hilft einem anderen Kind, das verletzt wurde.  
 Es lädt Kinder zum Mitspielen ein.  
 Es hilft spontan, etwas aufzuheben, das ein anderes Kind fallen gelassen hat (z.B. Stifte oder Bücher).  
 Es kümmert sich um Kinder, die weinen oder aufgebracht sind.  
 Es teilt seine Sachen mit anderen Kindern.

**Proaktive Aggression**

Es veranlasst andere Kinder, ein bestimmtes Kind zu plagen.  
 Es versucht, andere Kinder zu beherrschen.  
 Es schüchtert andere Kinder ein, um von ihnen etwas zu erhalten.

**Reaktive Aggression**

Es reagiert aggressiv, wenn es geneckt wird.  
 Es reagiert aggressiv, wenn ihm etwas weggenommen wird.  
 Es reagiert aggressiv, wenn ihm jemand widerspricht

## T-Test SBQ bei unabhängigen Stichproben

|                         |                | Levene-Test der Varianzgleichheit |             | T       | df      | T-Test für die Mittelwertgleichheit |                    |                              |                                      |        |
|-------------------------|----------------|-----------------------------------|-------------|---------|---------|-------------------------------------|--------------------|------------------------------|--------------------------------------|--------|
|                         |                | F                                 | Signifikanz |         |         | Sig. (2-seitig)                     | Mittlere Differenz | Standardfehler der Differenz | 95% Konfidenzintervall der Differenz |        |
|                         |                |                                   |             |         |         |                                     |                    |                              | Untere                               | Obere  |
| <b>Lehrer</b>           | Varianzen sind |                                   |             |         |         |                                     |                    |                              |                                      |        |
| - prosoziales Verhalten | - gleich       | 4.110                             | 0.043       | -10.468 | 1200    | 0.000                               | -0.477             | 0.046                        | -0.567                               | -0.388 |
|                         | - nicht gleich |                                   |             | -10.508 | 1195.95 | 0.000                               | -0.477             | 0.045                        | -0.566                               | -0.388 |
| - Angst / Depression    | - gleich       | 0.449                             | 0.503       | 2.063   | 1202    | 0.039                               | 0.090              | 0.044                        | 0.004                                | 0.176  |
|                         | - nicht gleich |                                   |             | 2.066   | 1200.86 | 0.039                               | 0.090              | 0.044                        | 0.005                                | 0.176  |
| - aggressives Verhalten | - gleich       | 28.090                            | 0.000       | 4.148   | 1203    | 0.000                               | 0.156              | 0.038                        | 0.082                                | 0.230  |
|                         | - nicht gleich |                                   |             | 4.178   | 1177.03 | 0.000                               | 0.156              | 0.037                        | 0.083                                | 0.229  |
| <b>Eltern</b>           |                |                                   |             |         |         |                                     |                    |                              |                                      |        |
| - prosoziales Verhalten | - gleich       | 3.415                             | 0.065       | -6.366  | 1206    | 0.000                               | -0.192             | 0.030                        | -0.252                               | -0.133 |
|                         | - nicht gleich |                                   |             | -6.392  | 1204.91 | 0.000                               | -0.192             | 0.030                        | -0.252                               | -0.133 |
| - Angst / Depression    | - gleich       | 3.621                             | 0.057       | 1.077   | 1206    | 0.282                               | 0.029              | 0.027                        | -0.024                               | 0.082  |
|                         | - nicht gleich |                                   |             | 1.081   | 1205.32 | 0.280                               | 0.029              | 0.027                        | -0.024                               | 0.082  |
| - aggressives Verhalten | - gleich       | 12.922                            | 0.000       | 4.306   | 1206    | 0.000                               | 0.094              | 0.022                        | 0.051                                | 0.137  |
|                         | - nicht gleich |                                   |             | 4.334   | 1195.81 | 0.000                               | 0.094              | 0.022                        | 0.051                                | 0.136  |
| <b>Kinder</b>           |                |                                   |             |         |         |                                     |                    |                              |                                      |        |
| - prosoziales Verhalten | - gleich       | 8.801                             | 0.003       | -5.327  | 1213    | 0.000                               | -0.053             | 0.010                        | -0.072                               | -0.033 |
|                         | - nicht gleich |                                   |             | -5.365  | 1192.34 | 0.000                               | -0.053             | 0.010                        | -0.072                               | -0.033 |
| - Angst / Depression    | - gleich       | 3.567                             | 0.059       | -6.844  | 1213    | 0.000                               | -0.092             | 0.013                        | -0.118                               | -0.065 |
|                         | - nicht gleich |                                   |             | -6.827  | 1189.95 | 0.000                               | -0.092             | 0.013                        | -0.118                               | -0.065 |
| - aggressives Verhalten | - gleich       | 4.464                             | 0.035       | 3.046   | 1213    | 0.002                               | 0.027              | 0.009                        | 0.010                                | 0.045  |
|                         | - nicht gleich |                                   |             | 3.052   | 1212.72 | 0.002                               | 0.027              | 0.009                        | 0.010                                | 0.045  |

## Mehrfachvergleiche mittels einfaktorieller ANOVA und anschliessendem Post-Hoc-Test nach Tamhane

*Differenzen in der EK von Kindern zwischen den Berufskategorien der Väter*

|                       | Quadratsumme | df   | Mittel der Quadrate | F     | Signifikanz |
|-----------------------|--------------|------|---------------------|-------|-------------|
| Zwischen den Gruppen  | 1.438        | 11   | .131                | 8.305 | .000        |
| Innerhalb der Gruppen | 18.847       | 1197 | .016                |       |             |
| Gesamt                | 20.285       | 1208 |                     |       |             |

Post-Hoc-Test nach Tamhane

| (I) Beruf | (J) Beruf | Mittlere Differenz (I-J) | Standardfehler | Signifikanz | 95%-Konfidenzintervall |            |
|-----------|-----------|--------------------------|----------------|-------------|------------------------|------------|
|           |           |                          |                |             | Untergrenze            | Obergrenze |
| 1         | 2         | -.033290                 | .016557        | .958        | -.09058                | .02400     |
|           | 3         | -.022213                 | .019105        | 1.000       | -.08769                | .04327     |
|           | 4         | -.025219                 | .022597        | 1.000       | -.10311                | .05267     |
|           | 5         | .048406                  | .021700        | .838        | -.02604                | .12285     |
|           | 6         | -.024156                 | .026409        | 1.000       | -.12749                | .07918     |
|           | 7         | .013338                  | .019589        | 1.000       | -.05376                | .08043     |
|           | 8         | .059198                  | .021719        | .383        | -.01555                | .13394     |
|           | 9         | .052886                  | .020214        | .474        | -.01629                | .12206     |
|           | 10        | -.005946                 | .020263        | 1.000       | -.07553                | .06364     |
|           | 11        | .063744                  | .026259        | .682        | -.02764                | .15513     |
|           | 12        | -.024867                 | .017260        | 1.000       | -.08435                | .03462     |
| 2         | 1         | .033290                  | .016557        | .958        | -.02400                | .09058     |
|           | 3         | .011077                  | .013527        | 1.000       | -.03505                | .05721     |
|           | 4         | .008070                  | .018128        | 1.000       | -.05544                | .07158     |
|           | 5         | .081696(*)               | .016996        | .000        | .02288                 | .14051     |
|           | 6         | .009134                  | .022703        | 1.000       | -.09202                | .11028     |
|           | 7         | .046627                  | .014203        | .078        | -.00190                | .09515     |
|           | 8         | .092488(*)               | .017020        | .000        | .03308                 | .15189     |
|           | 9         | .086175(*)               | .015052        | .000        | .03470                 | .13765     |
|           | 10        | .027344                  | .015118        | .993        | -.02495                | .07964     |
|           | 11        | .097034(*)               | .022528        | .004        | .01691                 | .17716     |
|           | 12        | .008423                  | .010766        | 1.000       | -.02804                | .04488     |
| 3         | 1         | .022213                  | .019105        | 1.000       | -.04327                | .08769     |
|           | 2         | -.011077                 | .013527        | 1.000       | -.05721                | .03505     |
|           | 4         | -.003006                 | .020481        | 1.000       | -.07378                | .06777     |
|           | 5         | .070619(*)               | .019486        | .026        | .00381                 | .13742     |
|           | 6         | -.001943                 | .024622        | 1.000       | -.10298                | .09910     |
|           | 7         | .035551                  | .017105        | .926        | -.02268                | .09378     |
|           | 8         | .081411(*)               | .019508        | .004        | .01420                 | .14862     |
|           | 9         | .075099(*)               | .017817        | .002        | .01443                 | .13577     |
|           | 10        | .016267                  | .017872        | 1.000       | -.04495                | .07748     |
|           | 11        | .085957(*)               | .024461        | .048        | .00024                 | .17167     |
|           | 12        | -.002654                 | .014379        | 1.000       | -.05159                | .04628     |
| 4         | 1         | .025219                  | .022597        | 1.000       | -.05267                | .10311     |
|           | 2         | -.008070                 | .018128        | 1.000       | -.07158                | .05544     |
|           | 3         | .003006                  | .020481        | 1.000       | -.06777                | .07378     |
|           | 5         | .073626                  | .022920        | .105        | -.00534                | .15259     |
|           | 6         | .001063                  | .027421        | 1.000       | -.10433                | .10646     |
|           | 7         | .038557                  | .020933        | .990        | -.03368                | .11079     |
|           | 8         | .084418(*)               | .022939        | .023        | .00519                 | .16365     |
|           | 9         | .078105(*)               | .021519        | .027        | .00398                 | .15223     |
|           | 10        | .019274                  | .021565        | 1.000       | -.05521                | .09376     |
|           | 11        | .088964                  | .027276        | .098        | -.00589                | .18381     |
|           | 12        | .000353                  | .018772        | 1.000       | -.06508                | .06578     |
| 5         | 1         | -.048406                 | .021700        | .838        | -.12285                | .02604     |
|           | 2         | -.081696(*)              | .016996        | .000        | -.14051                | -.02288    |
|           | 3         | -.070619(*)              | .019486        | .026        | -.13742                | -.00381    |
|           | 4         | -.073626                 | .022920        | .105        | -.15259                | .00534     |



|    |    |             |         |       |         |         |
|----|----|-------------|---------|-------|---------|---------|
| 6  | 6  | -.072562    | .026686 | .563  | -.17636 | .03123  |
|    | 7  | -.035069    | .019961 | .996  | -.10346 | .03332  |
|    | 8  | .010792     | .022055 | 1.000 | -.06509 | .08667  |
|    | 9  | .004479     | .020574 | 1.000 | -.06594 | .07490  |
|    | 10 | -.054352    | .020622 | .461  | -.12516 | .01646  |
|    | 11 | .015338     | .026537 | 1.000 | -.07693 | .10761  |
|    | 12 | -.073273(*) | .017681 | .004  | -.13423 | -.01232 |
|    | 1  | .024156     | .026409 | 1.000 | -.07918 | .12749  |
|    | 2  | -.009134    | .022703 | 1.000 | -.11028 | .09202  |
|    | 3  | .001943     | .024622 | 1.000 | -.09910 | .10298  |
|    | 4  | -.001063    | .027421 | 1.000 | -.10646 | .10433  |
|    | 5  | .072562     | .026686 | .563  | -.03123 | .17636  |
| 7  | 7  | .037494     | .025000 | 1.000 | -.06387 | .13885  |
|    | 8  | .083354     | .026702 | .279  | -.02063 | .18733  |
|    | 9  | .077042     | .025492 | .372  | -.02484 | .17892  |
|    | 10 | .018210     | .025531 | 1.000 | -.08388 | .12030  |
|    | 11 | .087900     | .030509 | .370  | -.02522 | .20102  |
|    | 12 | -.000711    | .023220 | 1.000 | -.10149 | .10006  |
|    | 1  | -.013338    | .019589 | 1.000 | -.08043 | .05376  |
|    | 2  | -.046627    | .014203 | .078  | -.09515 | .00190  |
|    | 3  | -.035551    | .017105 | .926  | -.09378 | .02268  |
|    | 4  | -.038557    | .020933 | .990  | -.11079 | .03368  |
|    | 5  | .035069     | .019961 | .996  | -.03332 | .10346  |
|    | 6  | -.037494    | .025000 | 1.000 | -.13885 | .06387  |
| 8  | 8  | .045861     | .019982 | .789  | -.02290 | .11462  |
|    | 9  | .039548     | .018335 | .883  | -.02290 | .10199  |
|    | 10 | -.019283    | .018389 | 1.000 | -.08224 | .04367  |
|    | 11 | .050407     | .024841 | .955  | -.03646 | .13727  |
|    | 12 | -.038204    | .015016 | .538  | -.08939 | .01298  |
|    | 1  | -.059198    | .021719 | .383  | -.13394 | .01555  |
|    | 2  | -.092488(*) | .017020 | .000  | -.15189 | -.03308 |
|    | 3  | -.081411(*) | .019508 | .004  | -.14862 | -.01420 |
|    | 4  | -.084418(*) | .022939 | .023  | -.16365 | -.00519 |
|    | 5  | -.010792    | .022055 | 1.000 | -.08667 | .06509  |
|    | 6  | -.083354    | .026702 | .279  | -.18733 | .02063  |
|    | 7  | -.045861    | .019982 | .789  | -.11462 | .02290  |
| 9  | 9  | -.006313    | .020595 | 1.000 | -.07708 | .06445  |
|    | 10 | -.065144    | .020643 | .125  | -.13630 | .00601  |
|    | 11 | .004546     | .026553 | 1.000 | -.08791 | .09700  |
|    | 12 | -.084065(*) | .017705 | .000  | -.14555 | -.02258 |
|    | 1  | -.052886    | .020214 | .474  | -.12206 | .01629  |
|    | 2  | -.086175(*) | .015052 | .000  | -.13765 | -.03470 |
|    | 3  | -.075099(*) | .017817 | .002  | -.13577 | -.01443 |
|    | 4  | -.078105(*) | .021519 | .027  | -.15223 | -.00398 |
|    | 5  | -.004479    | .020574 | 1.000 | -.07490 | .06594  |
|    | 6  | -.077042    | .025492 | .372  | -.17892 | .02484  |
|    | 7  | -.039548    | .018335 | .883  | -.10199 | .02290  |
|    | 8  | .006313     | .020595 | 1.000 | -.06445 | .07708  |
| 10 | 10 | -.058831    | .019053 | .144  | -.12401 | .00635  |
|    | 11 | .010859     | .025337 | 1.000 | -.07752 | .09924  |
|    | 12 | -.077752(*) | .015822 | .000  | -.13173 | -.02377 |
|    | 1  | .005946     | .020263 | 1.000 | -.06364 | .07553  |
|    | 2  | -.027344    | .015118 | .993  | -.07964 | .02495  |
|    | 3  | -.016267    | .017872 | 1.000 | -.07748 | .04495  |
|    | 4  | -.019274    | .021565 | 1.000 | -.09376 | .05521  |
|    | 5  | .054352     | .020622 | .461  | -.01646 | .12516  |
|    | 6  | -.018210    | .025531 | 1.000 | -.12030 | .08388  |
|    | 7  | .019283     | .018389 | 1.000 | -.04367 | .08224  |
|    | 8  | .065144     | .020643 | .125  | -.00601 | .13630  |
|    | 9  | .058831     | .019053 | .144  | -.00635 | .12401  |
| 11 | 11 | .069690     | .025376 | .388  | -.01894 | .15832  |
|    | 12 | -.018921    | .015885 | 1.000 | -.07363 | .03578  |
|    | 1  | -.063744    | .026259 | .682  | -.15513 | .02764  |
|    | 2  | -.097034(*) | .022528 | .004  | -.17716 | -.01691 |
|    | 3  | -.085957(*) | .024461 | .048  | -.17167 | -.00024 |
|    | 4  | -.088964    | .027276 | .098  | -.18381 | .00589  |

|    |    |             |         |       |         |         |
|----|----|-------------|---------|-------|---------|---------|
| 12 | 5  | -.015338    | .026537 | 1.000 | -.10761 | .07693  |
|    | 6  | -.087900    | .030509 | .370  | -.20102 | .02522  |
|    | 7  | -.050407    | .024841 | .955  | -.13727 | .03646  |
|    | 8  | -.004546    | .026553 | 1.000 | -.09700 | .08791  |
|    | 9  | -.010859    | .025337 | 1.000 | -.09924 | .07752  |
|    | 10 | -.069690    | .025376 | .388  | -.15832 | .01894  |
|    | 12 | -.088611(*) | .023049 | .019  | -.17019 | -.00703 |
|    | 1  | .024867     | .017260 | 1.000 | -.03462 | .08435  |
|    | 2  | -.008423    | .010766 | 1.000 | -.04488 | .02804  |
|    | 3  | .002654     | .014379 | 1.000 | -.04628 | .05159  |
|    | 4  | -.000353    | .018772 | 1.000 | -.06578 | .06508  |
|    | 5  | .073273(*)  | .017681 | .004  | .01232  | .13423  |
|    | 6  | .000711     | .023220 | 1.000 | -.10006 | .10149  |
|    | 7  | .038204     | .015016 | .538  | -.01298 | .08939  |
|    | 8  | .084065(*)  | .017705 | .000  | .02258  | .14555  |
|    | 9  | .077752(*)  | .015822 | .000  | .02377  | .13173  |
|    | 10 | .018921     | .015885 | 1.000 | -.03578 | .07363  |
|    | 11 | .088611(*)  | .023049 | .019  | .00703  | .17019  |

\* Die mittlere Differenz ist auf der Stufe .05 signifikant.

*Differenzen in der EK von Kindern innerhalb der Berufskategorie 3 der Mütter*

|                       | Quadratsumme | df  | Mittel der Quadrate | F    | Signifikanz |
|-----------------------|--------------|-----|---------------------|------|-------------|
| Zwischen den Gruppen  | .081         | 7   | .012                | .956 | .465        |
| Innerhalb der Gruppen | 1.823        | 150 | .012                |      |             |
| Gesamt                | 1.904        | 157 |                     |      |             |

| (I) kategorie3      | (J) kategorie3      | Mittlere Differenz (I-J) | Standardfehler | Signifikanz | 95%-Konfidenzintervall |            |
|---------------------|---------------------|--------------------------|----------------|-------------|------------------------|------------|
|                     |                     |                          |                |             | Untergrenze            | Obergrenze |
| 1 Technik           | 2 Verwaltung        | .062865                  | .039345        | .984        | -.09651                | .22224     |
|                     | 3 Kunst             | .070513                  | .042102        | .970        | -.09273                | .23376     |
|                     | 4 Sportlehrerin     | .092857                  | .053122        | .947        | -.10520                | .29091     |
|                     | 5 Lehrerin          | .072222                  | .041932        | .959        | -.08927                | .23371     |
|                     | 6 med. Beruf        | .108025                  | .042923        | .495        | -.05511                | .27116     |
|                     | 7 Alternativmedizin | .027778                  | .049468        | 1.000       | -.17908                | .23464     |
|                     | 8 Krankenpflege     | .068841                  | .038923        | .955        | -.09060                | .22829     |
|                     |                     |                          |                |             |                        |            |
| 2 Verwaltung        | 1 Technik           | -.062865                 | .039345        | .984        | -.22224                | .09651     |
|                     | 3 Kunst             | .007647                  | .029926        | 1.000       | -.09557                | .11087     |
|                     | 4 Sportlehrerin     | .029992                  | .044101        | 1.000       | -.14193                | .20192     |
|                     | 5 Lehrerin          | .009357                  | .029687        | 1.000       | -.08950                | .10822     |
|                     | 6 med. Beruf        | .045159                  | .031070        | .991        | -.05955                | .14987     |
|                     | 7 Alternativmedizin | -.035088                 | .039624        | 1.000       | -.23691                | .16674     |
|                     | 8 Krankenpflege     | .005975                  | .025259        | 1.000       | -.07545                | .08740     |
|                     |                     |                          |                |             |                        |            |
| 3 Kunst             | 1 Technik           | -.070513                 | .042102        | .970        | -.23376                | .09273     |
|                     | 2 Verwaltung        | -.007647                 | .029926        | 1.000       | -.11087                | .09557     |
|                     | 4 Sportlehrerin     | .022344                  | .046578        | 1.000       | -.15356                | .19825     |
|                     | 5 Lehrerin          | .001709                  | .033255        | 1.000       | -.11227                | .11569     |
|                     | 6 med. Beruf        | .037512                  | .034495        | 1.000       | -.08097                | .15599     |
|                     | 7 Alternativmedizin | -.042735                 | .042363        | 1.000       | -.23721                | .15174     |
|                     | 8 Krankenpflege     | -.001672                 | .029369        | 1.000       | -.10341                | .10006     |
|                     |                     |                          |                |             |                        |            |
| 4 Sportlehrerin     | 1 Technik           | -.092857                 | .053122        | .947        | -.29091                | .10520     |
|                     | 2 Verwaltung        | -.029992                 | .044101        | 1.000       | -.20192                | .14193     |
|                     | 3 Kunst             | -.022344                 | .046578        | 1.000       | -.19825                | .15356     |
|                     | 5 Lehrerin          | -.020635                 | .046424        | 1.000       | -.19522                | .15395     |
|                     | 6 med. Beruf        | .015168                  | .047321        | 1.000       | -.16101                | .19134     |
|                     | 7 Alternativmedizin | -.065079                 | .053329        | 1.000       | -.27683                | .14667     |
|                     | 8 Krankenpflege     | -.024017                 | .043725        | 1.000       | -.19577                | .14774     |
|                     |                     |                          |                |             |                        |            |
| 5 Lehrerin          | 1 Technik           | -.072222                 | .041932        | .959        | -.23371                | .08927     |
|                     | 2 Verwaltung        | -.009357                 | .029687        | 1.000       | -.10822                | .08950     |
|                     | 3 Kunst             | -.001709                 | .033255        | 1.000       | -.11569                | .11227     |
|                     | 4 Sportlehrerin     | .020635                  | .046424        | 1.000       | -.15395                | .19522     |
|                     | 6 med. Beruf        | .035802                  | .034288        | 1.000       | -.07972                | .15133     |
|                     | 7 Alternativmedizin | -.044444                 | .042195        | 1.000       | -.23730                | .14841     |
|                     | 8 Krankenpflege     | -.003382                 | .029125        | 1.000       | -.10051                | .09375     |
|                     |                     |                          |                |             |                        |            |
| 6 med. Beruf        | 1 Technik           | -.108025                 | .042923        | .495        | -.27116                | .05511     |
|                     | 2 Verwaltung        | -.045159                 | .031070        | .991        | -.14987                | .05955     |
|                     | 3 Kunst             | -.037512                 | .034495        | 1.000       | -.15599                | .08097     |
|                     | 4 Sportlehrerin     | -.015168                 | .047321        | 1.000       | -.19134                | .16101     |
|                     | 5 Lehrerin          | -.035802                 | .034288        | 1.000       | -.15133                | .07972     |
|                     | 7 Alternativmedizin | -.080247                 | .043179        | .944        | -.27174                | .11125     |
|                     | 8 Krankenpflege     | -.039184                 | .030534        | .999        | -.14234                | .06397     |
|                     |                     |                          |                |             |                        |            |
| 7 Alternativmedizin | 1 Technik           | -.027778                 | .049468        | 1.000       | -.23464                | .17908     |
|                     | 2 Verwaltung        | .035088                  | .039624        | 1.000       | -.16674                | .23691     |
|                     | 3 Kunst             | .042735                  | .042363        | 1.000       | -.15174                | .23721     |
|                     | 4 Sportlehrerin     | .065079                  | .053329        | 1.000       | -.14667                | .27683     |
|                     | 5 Lehrerin          | .044444                  | .042195        | 1.000       | -.14841                | .23730     |
|                     | 6 med. Beruf        | .080247                  | .043179        | .944        | -.11125                | .27174     |
|                     | 8 Krankenpflege     | .041063                  | .039205        | 1.000       | -.16329                | .24542     |
|                     |                     |                          |                |             |                        |            |
| 8 Krankenpflege     | 1 Technik           | -.068841                 | .038923        | .955        | -.22829                | .09060     |
|                     | 2 Verwaltung        | -.005975                 | .025259        | 1.000       | -.08740                | .07545     |
|                     | 3 Kunst             | .001672                  | .029369        | 1.000       | -.10006                | .10341     |
|                     | 4 Sportlehrerin     | .024017                  | .043725        | 1.000       | -.14774                | .19577     |
|                     | 5 Lehrerin          | .003382                  | .029125        | 1.000       | -.09375                | .10051     |
|                     | 6 med. Beruf        | .039184                  | .030534        | .999        | -.06397                | .14234     |
|                     | 7 Alternativmedizin | -.041063                 | .039205        | 1.000       | -.24542                | .16329     |
|                     |                     |                          |                |             |                        |            |

*Differenzen in der EK von Kindern innerhalb der Berufskategorie 8 der Mütter*

|                       | Quadratsumme | df  | Mittel der Quadrate | F     | Signifikanz |
|-----------------------|--------------|-----|---------------------|-------|-------------|
| Zwischen den Gruppen  | .094         | 5   | .019                | 1.126 | .349        |
| Innerhalb der Gruppen | 2.682        | 160 | .017                |       |             |
| Gesamt                | 2.776        | 165 |                     |       |             |

| (I) kategorie8              | (J) kategorie8              | Mittlere Differenz (I-J) | Standardfehler | Signifikanz | 95%-Konfidenzintervall |            |
|-----------------------------|-----------------------------|--------------------------|----------------|-------------|------------------------|------------|
|                             |                             |                          |                |             | Untergrenze            | Obergrenze |
| 1 Produktionsmitarbeiterin  | 2 Wäscherei und Fliessband  | -.074074                 | .037037        | .952        | -.70635                | .55820     |
|                             | 3 Chaffeur                  | -.074074                 | .117121        | 1.000       | -8.79268               | 8.64453    |
|                             | 4 Küchenhilfe und Reinigung | -.038721                 | .046267        | 1.000       | -.28978                | .21234     |
|                             | 5 Reinigungsdienst          | -.068985                 | .038812        | .962        | -.52820                | .39023     |
|                             | 6 Lager, Verpackung         | -.178836                 | .037577        | .432        | -.74663                | .38895     |
| 2 Wäscherei und Fliessband  | 1 Produktionsmitarbeiterin  | .074074                  | .037037        | .952        | -.55820                | .70635     |
|                             | 3 Chaffeur                  | .000000                  | .111111        | 1.000       | -20.72080              | 20.72080   |
|                             | 4 Küchenhilfe und Reinigung | .035354                  | .027729        | .974        | -.05614                | .12684     |
|                             | 5 Reinigungsdienst          | .005089                  | .011603        | 1.000       | -.02952                | .03970     |
|                             | 6 Lager, Verpackung         | -.104762(*)              | .006349        | .001        | -.14421                | -.06531    |
| 3 Chaffeur                  | 1 Produktionsmitarbeiterin  | .074074                  | .117121        | 1.000       | -8.64453               | 8.79268    |
|                             | 2 Wäscherei und Fliessband  | .000000                  | .111111        | 1.000       | -20.72080              | 20.72080   |
|                             | 4 Küchenhilfe und Reinigung | .035354                  | .114519        | 1.000       | -12.07160              | 12.14231   |
|                             | 5 Reinigungsdienst          | .005089                  | .111715        | 1.000       | -18.69758              | 18.70776   |
|                             | 6 Lager, Verpackung         | -.104762                 | .111292        | 1.000       | -20.19175              | 19.98222   |
| 4 Küchenhilfe und Reinigung | 1 Produktionsmitarbeiterin  | .038721                  | .046267        | 1.000       | -.21234                | .28978     |
|                             | 2 Wäscherei und Fliessband  | -.035354                 | .027729        | .974        | -.12684                | .05614     |
|                             | 3 Chaffeur                  | -.035354                 | .114519        | 1.000       | -12.14231              | 12.07160   |
|                             | 5 Reinigungsdienst          | -.030264                 | .030058        | .997        | -.12616                | .06563     |
|                             | 6 Lager, Verpackung         | -.140115(*)              | .028446        | .001        | -.23299                | -.04724    |
| 5 Reinigungsdienst          | 1 Produktionsmitarbeiterin  | .068985                  | .038812        | .962        | -.39023                | .52820     |
|                             | 2 Wäscherei und Fliessband  | -.005089                 | .011603        | 1.000       | -.03970                | .02952     |
|                             | 3 Chaffeur                  | -.005089                 | .111715        | 1.000       | -18.70776              | 18.69758   |
|                             | 4 Küchenhilfe und Reinigung | .030264                  | .030058        | .997        | -.06563                | .12616     |
|                             | 6 Lager, Verpackung         | -.109851(*)              | .013227        | .000        | -.15030                | -.06941    |
| 6 Lager, Verpackung         | 1 Produktionsmitarbeiterin  | .178836                  | .037577        | .432        | -.38895                | .74663     |
|                             | 2 Wäscherei und Fliessband  | .104762(*)               | .006349        | .001        | .06531                 | .14421     |
|                             | 3 Chaffeur                  | .104762                  | .111292        | 1.000       | -19.98222              | 20.19175   |
|                             | 4 Küchenhilfe und Reinigung | .140115(*)               | .028446        | .001        | .04724                 | .23299     |
|                             | 5 Reinigungsdienst          | .109851(*)               | .013227        | .000        | .06941                 | .15030     |

\* Die mittlere Differenz ist auf der Stufe .05 signifikant.

*Differenzen im Arbeitseinsatz der arbeitstätigen Mütter zwischen den Schulkreisen*

|                       | Quadratsumme | df  | Mittel der Quadrate | F     | Signifikanz |
|-----------------------|--------------|-----|---------------------|-------|-------------|
| Zwischen den Gruppen  | 22334.710    | 6   | 3722.452            | 5.421 | .000        |
| Innerhalb der Gruppen | 532808.968   | 776 | 686.609             |       |             |
| Gesamt                | 555143.678   | 782 |                     |       |             |

| (I) ADR_SchulkreisNUM Schul-kreis | (J) ADR_SchulkreisNUM Schul-kreis | Mittlere Differenz (I-J) | Standardfehler | Signifikanz | 95%-Konfidenzintervall<br>Untergrenze | Obergrenze |
|-----------------------------------|-----------------------------------|--------------------------|----------------|-------------|---------------------------------------|------------|
| 1 Glattal                         | 2 Letzi                           | -5.699                   | 3.566          | .916        | -16.64                                | 5.24       |
|                                   | 3 Limmattal                       | -12.809(*)               | 3.670          | .012        | -24.06                                | -1.55      |
|                                   | 4 Schwamendingen                  | -2.063                   | 3.771          | 1.000       | -13.64                                | 9.51       |
|                                   | 5 Uto                             | 2.634                    | 3.253          | 1.000       | -7.34                                 | 12.61      |
|                                   | 6 Waidberg                        | 1.145                    | 3.529          | 1.000       | -9.68                                 | 11.97      |
|                                   | 7 Zürichberg                      | -8.611                   | 3.751          | .384        | -20.14                                | 2.92       |
|                                   |                                   |                          |                |             |                                       |            |
| 2 Letzi                           | 1 Glattal                         | 5.699                    | 3.566          | .916        | -5.24                                 | 16.64      |
|                                   | 3 Limmattal                       | -7.109                   | 3.601          | .657        | -18.15                                | 3.93       |
|                                   | 4 Schwamendingen                  | 3.636                    | 3.704          | 1.000       | -7.73                                 | 15.00      |
|                                   | 5 Uto                             | 8.334                    | 3.175          | .177        | -1.40                                 | 18.06      |
|                                   | 6 Waidberg                        | 6.844                    | 3.458          | .652        | -3.76                                 | 17.45      |
|                                   | 7 Zürichberg                      | -2.911                   | 3.684          | 1.000       | -14.23                                | 8.41       |
|                                   |                                   |                          |                |             |                                       |            |
| 3 Limmattal                       | 1 Glattal                         | 12.809(*)                | 3.670          | .012        | 1.55                                  | 24.06      |
|                                   | 2 Letzi                           | 7.109                    | 3.601          | .657        | -3.93                                 | 18.15      |
|                                   | 4 Schwamendingen                  | 10.746                   | 3.805          | .104        | -.93                                  | 22.42      |
|                                   | 5 Uto                             | 15.443(*)                | 3.292          | .000        | 5.35                                  | 25.53      |
|                                   | 6 Waidberg                        | 13.954(*)                | 3.565          | .003        | 3.02                                  | 24.88      |
|                                   | 7 Zürichberg                      | 4.198                    | 3.785          | .999        | -7.43                                 | 15.83      |
|                                   |                                   |                          |                |             |                                       |            |
| 4 Schwamendingen                  | 1 Glattal                         | 2.063                    | 3.771          | 1.000       | -9.51                                 | 13.64      |
|                                   | 2 Letzi                           | -3.636                   | 3.704          | 1.000       | -15.00                                | 7.73       |
|                                   | 3 Limmattal                       | -10.746                  | 3.805          | .104        | -22.42                                | .93        |
|                                   | 5 Uto                             | 4.697                    | 3.404          | .980        | -5.75                                 | 15.15      |
|                                   | 6 Waidberg                        | 3.208                    | 3.669          | 1.000       | -8.05                                 | 14.47      |
|                                   | 7 Zürichberg                      | -6.548                   | 3.883          | .873        | -18.48                                | 5.39       |
|                                   |                                   |                          |                |             |                                       |            |
| 5 Uto                             | 1 Glattal                         | -2.634                   | 3.253          | 1.000       | -12.61                                | 7.34       |
|                                   | 2 Letzi                           | -8.334                   | 3.175          | .177        | -18.06                                | 1.40       |
|                                   | 3 Limmattal                       | -15.443(*)               | 3.292          | .000        | -25.53                                | -5.35      |
|                                   | 4 Schwamendingen                  | -4.697                   | 3.404          | .980        | -15.15                                | 5.75       |
|                                   | 6 Waidberg                        | -1.489                   | 3.134          | 1.000       | -11.09                                | 8.11       |
|                                   | 7 Zürichberg                      | -11.245(*)               | 3.382          | .022        | -21.65                                | -.84       |
|                                   |                                   |                          |                |             |                                       |            |
| 6 Waidberg                        | 1 Glattal                         | -1.145                   | 3.529          | 1.000       | -11.97                                | 9.68       |
|                                   | 2 Letzi                           | -6.844                   | 3.458          | .652        | -17.45                                | 3.76       |
|                                   | 3 Limmattal                       | -13.954(*)               | 3.565          | .003        | -24.88                                | -3.02      |
|                                   | 4 Schwamendingen                  | -3.208                   | 3.669          | 1.000       | -14.47                                | 8.05       |
|                                   | 5 Uto                             | 1.489                    | 3.134          | 1.000       | -8.11                                 | 11.09      |
|                                   | 7 Zürichberg                      | -9.756                   | 3.648          | .158        | -20.97                                | 1.46       |
|                                   |                                   |                          |                |             |                                       |            |
| 7 Zürichberg                      | 1 Glattal                         | 8.611                    | 3.751          | .384        | -2.92                                 | 20.14      |
|                                   | 2 Letzi                           | 2.911                    | 3.684          | 1.000       | -8.41                                 | 14.23      |
|                                   | 3 Limmattal                       | -4.198                   | 3.785          | .999        | -15.83                                | 7.43       |
|                                   | 4 Schwamendingen                  | 6.548                    | 3.883          | .873        | -5.39                                 | 18.48      |
|                                   | 5 Uto                             | 11.245(*)                | 3.382          | .022        | .84                                   | 21.65      |
|                                   | 6 Waidberg                        | 9.756                    | 3.648          | .158        | -1.46                                 | 20.97      |
|                                   |                                   |                          |                |             |                                       |            |

\* Die mittlere Differenz ist auf der Stufe .05 signifikant.

## 8. Literatur

Bradley, R. H. (1989): "The use of the HOME Inventory in longitudinal studies of child development." In: M. H. Bornstein und N. A. Krasnegor (Hrsg): *Stability and continuity in mental development: Behavioral and biological perspectives*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 191-215.

Burks, Virginia Salzer, Robert D. Laird und Kenneth A. Dodge (1999): "Knowledge Structures, Social Information Processing, and Children's Aggressive Behavior". *Social Development* 8 (2): 220-236.

Camodeca, Marina und Frits A. Goossens (2005): "Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims". *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 46 (2): 186-197.

Collins, Randall (1975): *Conflict Sociology*. New York: Academic Press.

——— (1998): "The Sociological Eye and Its Blinders". *Contemporary Sociology* 27 (1): 2-7.

Crick, Nicki R. und Kenneth A. Dodge (1994): "A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment". *Psychological Bulletin* 115 (1): 74-101.

Denham, Susanne A. (1986): "Social Cognition, Prosocial Behavior, and Emotion in Preschoolers: Contextual Validation". *Child Development* 57 (1): 194-201.

——— (1998): *Emotional Development in Young Children*. New York: The Guilford Press.

Denham, Susanne A., Jennifer Mitchell-Copeland, Katherine Strandberg, Sharon Auerbach und Kimberley Blair (1997): "Parental Contributions to Preschoolers' Emotional Competence: Direct and Indirect Effects". *Motivation and Emotion* 21 (1): 65-86.

DeVault, Marjorie (1999): "Comfort and Struggle: Emotion Work in Family Life". *ANNALS* 561: 52-63.

Dodge, Kenneth A. (1986): "A social information processing model of social competence in children". In: M. Perlmutter (Hrsg): *The Minnesota Symposium on Child Psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 77-125.

Duncan, Simon (2005): "Mothering, class and rationality". *The Sociological Review* 53 (1): 50-76.

Durkheim, Emile (1973): *Le suicide: étude de sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France.

Eley, T. C. und R. Plomin (1997): "Genetic Analysis of emotionality". *Current Opinion in Neurobiology* 7: 279-284.

Elias, Norbert (1976): *Über den Prozess der Zivilisation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Flam, Helena (2002): *Soziologie der Emotionen: eine Einführung*. Konstanz: UVK-Verl.-Ges.

Friedrichs, Jürgen (1980): *Methoden empirischer Sozialforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Ganzeboom, Harry B. G., Paul M. De Graaf und Donald J. Treiman (1992): "A standard international socio-economic index of occupational status". *Social Science Research* 21 (1): 1-56.

Gerhards, Jürgen (1986): "Soziologie der Emotionen, ein Literaturbericht". *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 38 (4): 760-771.

——— (1988a): "Emotionsarbeit. Zur Kommerzialisierung von Gefühlen". *Soziale Welt: Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis* 39 (1): 47-65.

——— (1988b): *Soziologie der Emotionen: Fragestellungen, Systematik und Perspektiven*. Weinheim: Juventa-Verlag.

Goffman, Irving (1969): *Strategic Interaction*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Halberstadt, Amy G., Susanne A. Denham und Julie C. Dunsmore (2001): "Affective Social Competence". *Social Development* 10 (1): 79-119.

Hammer, Heike (2000): "Emotionen als soziale Prozesse". In: Gabriele Klein und Annette Treibel (Hrsg): *Skepsis und Engagement*. Hamburg: Lit Verlag. 41-70.

Hochschild, Arlie Russell (1979): "Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure". *The American Journal of Sociology* 85 (3): 551-575.

——— (1983): *The Managed Heart*. New York: Campus.

——— (1990): *Das gekaufte Herz*. New York: Campus.

——— (1997): *The Time Bind: When Work Becomes Home and Home Becomes Work*. New York: Metropolitan Books.

Hudley, Cynthia und J. Friday (1996): "Attributional bias and reactive aggression". *American Journal of Preventive Medicine* 12 (5): 75-81.

International Labour Organization (ILO) (1990). *International Standard Classification of Occupations, 1988 version*. Unter: <http://europa.eu.int/comm/eurostat/ramon>. [18.11.2005].

Kemper, Theodore D. (1978): *A social interactional theory of emotions*. New York: Wiley.

——— (1983): "Reply to Hochschild and Hunsaker". *The American Journal of Sociology* 89 (2): 440-443.

Kohn, Melvin L. und Carmi Schooler (1983): *Work and Personality: An Inquiry into the Impact of Social Stratification*. Norwood, NJ: Ablex.

Kornadt, Hans-Joachim (1989): "Frühe Mutter-Kind-Beziehungen im Kulturvergleich". In: Gisela Trommsdorff (Hrsg): *Sozialisation im Kulturvergleich*. Stuttgart: Enke. 65-96.

Kränzl-Nagl, Renate und Liselotte Wilk (2000): "Möglichkeiten und Grenzen standardisierter Befragungen unter besonderer Berücksichtigung der Faktoren soziale und personale Wünschbarkeit". In: Friederike Heinzel (Hrsg): *Methoden der Kindheitsforschung*. Weinheim und München: Juventa. 59-76.

Liegle, Ludwig (1989): "Familiale Sozialisation in heutigen Industrienationen". In: Gisela Trommsdorff (Hrsg): *Sozialisation im Kulturvergleich*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag. 41-64.

Lipski, Jens (2000): "Zur Verlässlichkeit der Angaben von Kindern bei standardisierten Befragungen". In: Friederike Heinzel (Hrsg): *Methoden der Kindheitsforschung*. Weinheim und München: Juventa. 77-86.

MacBrayer, Elizabeth Kirby, Richard Milich und Mary Hundley (2003): "Attributional biases in aggressive children and their mothers". *Journal of Abnormal Psychology* 112 (4): 698-708.

Marbach, Jan H. (2005): "Soziale Netzwerke von Acht- bis Neunjährigen". In: Christian Alt (Hrsg): *Kinderleben - Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 83-122.

Maslach, Christina und Susan E. Jackson (1985): "The role of sex and family variables in burnout". *Sex Roles* 12: 837-851.

Merllié, Damien und Pascal Paoli (2002): *Dritte Europäische Umfrage über die Arbeitsbedingungen 2000*. Luxemburg: Europäische Stiftung zur Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen.

NLSC (1995). *User Guide*. Queen's University Library Unter: [library.queensu.ca/webdoc/ssdc/cdbks.html](http://library.queensu.ca/webdoc/ssdc/cdbks.html). [20.05.2005].

NLSC Project Team (1995): *National Longitudinal Survey of Children, Survey Instruments for 1994-95 Data Collection, Cycle 1, NLSC Project Team*. Ottawa: Statistics Canada.



- Orobio de Castro, Bram, Welmoet Merk, Willem Koops, Jan W. Veerman und Joop D. Bosch (2005): "Emotions in social information processing and their relations with reactive and proactive aggression in referred aggressive boys". *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* 34 (1): 105-116.
- Petermann, Franz und Silvia Wiedebusch (2003): *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen, Bern, Toronto und Seattle: Hogrefe.
- Quiggle, Nancy L., Judy Garber, William F. Panak und Kenneth A. Dodge (1992): "Social Information Processing in Aggressive and Depressed Children". 63 6 (1305-1320).
- Reay, Diane (2004): "Gendering Bourdieu's concepts of capitals? Emotional capital, women and social class". *The Sociological Review* 52 (s2): 57-74.
- Saarni, C. (1999): *The development of emotional competence*. New York: Guilford.
- Scheff, T. J. (1984): "The Heart has its Reasons". *Contemporary Sociology* 13 (2): 156-158.
- Schmid, Christine (1997): *Geschwister und die Entwicklung soziomoralischen Verstehens der Einfluß von Altersabstand und Geschlecht jüngerer und älterer Geschwister im Entwicklungsverlauf*. Materialien aus der Bildungsforschung 58. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Schnell, Rainer, Paul B. Hill und Elke Esser (1999): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Schultz, David, Carroll E. Izard und Brian P. Ackerman (2000): "Children's Anger Attribution Bias: Relations to Family Environment and Social Adjustment". *Social Development* 9 (3): 284-301.
- Schultz, David, Carroll E. Izard und George Bear (2004): "Children's emotion processing: Relations to emotionality and aggression". *Development and Psychopathology* 16: 371-387.
- Schultz, David und Daniel S. Shaw (2003): "Boys' Maladaptive Social Information Processing, Family Emotional Climate, and Pathways to Early Conduct Problems". *Social Development* 12 (3).
- Shilling, Chris (2002): "The two traditions in the sociology of emotions". In: Jack Barbalet (Hrsg): *Emotions and Sociology*. Oxford: Blackwell Publishing. 10-32.
- Simmel, Georg (1983): "Zur Psychologie der Scham". In: Georg Simmel (Hrsg): *Schriften zur Soziologie. Eine Auswahl*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 140-150.
- Stearns, Carol Zizowitz und Peter R. Stearns (1986): *Anger: The Struggle for Emotional Control in America's History*. Chicago: University of Chicago Press.

Steinberg, Ronnie J und Deborah M. Figart (1999): "Emotional Labor Since The Managed Heart". *ANNALS* 561: 8-26.

Tamhane, Ajit C. (1977): "Multiple comparisons in model I one-way anova with unequal variances". *Communications in Statistics* A6: 15-32.

Terpe, Silvia (1999): *Die Schaffung sozialer Wirklichkeit durch emotionale Mechanismen*. Vol. 6. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität (Der halleische Graureiher).

Traub, Angelika (2005): "Ein Freund, ein guter Freund... Die Gleichaltrigenbeziehungen der 8- bis 9-Jährigen". In: Christian Alt (Hrsg): *Kinderleben - Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 23-62.

Tremblay, Richar E., R. Loeber, C. Gagnon, P. Charlebois, S. Larivé und M. LeBlanc (1991): "Disruptive boys with stable and unstable high fighting behavior patterns during junior elementary school". *Journal of Abnormal Child Psychology* 19 (3): 285 - 300.

Vester, Heinz-Günter (1991): *Emotion, Gesellschaft und Kultur*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Vitaro, Frank, Mara Brendgen, Linda Pagani, Richard E. Tremblay und Pierre McDuff (1999): "Disruptive behavior, peer association, and conduct disorder: Testing the developmental links through early intervention". *Development and Psychopathology* 11: 287-304.

Volland, Cordelia (1995): *Mutter-Kind-Beziehungsqualität als Entwicklungsbedingung von Empathie und prosozialem Verhalten in der Kindheit, Dissertation*. Regensburg: S. Roderer Verlag.

Weber, Max (1990): *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr. Original edition, 1921.

Wharton, Amy S. und Rebecca J. Erickson (1993): "Managing Emotions on the Job and at Home: Understanding the Consequences of Multiple Emotional Roles". *Academy of Management Review* 18 (3): 457-486.

——— (1995): "The Consequences of Caring: Exploring the Links Between Women's Job and Family Emotion Work". *The Sociological Quarterly* 36 (2): 273-296.

Wolter, Stefan (2003): "Sibling rivalry for parental resources: A problem for equity in education? A six-country comparison with PISA data". *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie* 29 (3): 377-398.

Wolter, Stefan und Maja Coradi Vellacott (2002): *Sibling Rivalry: A Look at Switzerland with PISA Data*. IZA DP No. 594. Bonn: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit.